

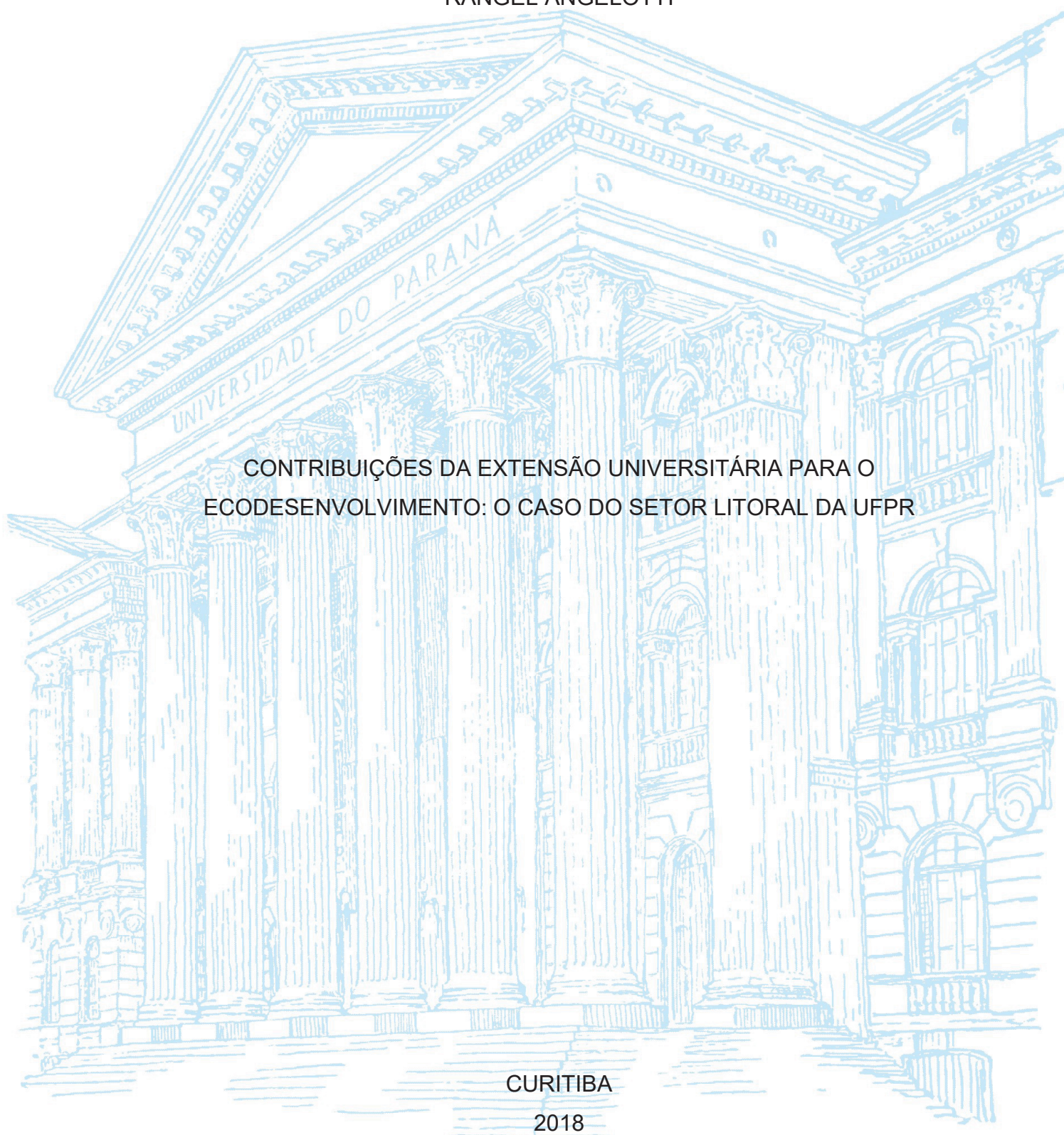
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

RANGEL ANGELOTTI

CONTRIBUIÇÕES DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA PARA O
ECODESENVOLVIMENTO: O CASO DO SETOR LITORAL DA UFPR

CURITIBA

2018



RANGEL ANGELOTTI

CONTRIBUIÇÕES DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA PARA O
ECODESENVOLVIMENTO: O CASO DO SETOR LITORAL DA UFPR

Tese apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Meio Ambiente e Desenvolvimento, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Programa de Pós-Graduação em Meio Ambiente e Desenvolvimento, Universidade Federal do Paraná.

Comitê de Orientação:
Prof^a Dra. Cristina Frutuoso Teixeira
Prof^a Dra. Juliana Lima Spínola
Prof^a Dra. Tamara Van Kaick

CURITIBA

2018

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte
Biblioteca da Universidade Federal do Paraná - Setor Litoral

A584c Angelotti, Rangel
Contribuições da extensão universitária para o ecodesenvolvimento:
o caso do Setor Litoral da UFPR / Rangel Angelotti ; orientadoras Cristina
Frutuoso Teixeira, Juliana Lima Spínola, Tamara Van Kaick. – 2018.
208 p.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná,
Curitiba/PR, 2018.

1. Ecodesenvolvimento. 2. Extensão universitária. 3. Setor Litoral – UFPR. 4.
Litoral do Paraná. 5. Projetos de extensão – Setor Litoral (UFPR). I. Tese
(Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Meio Ambiente e Desenvolvimento
da Universidade Federal do Paraná. II. Título.

CDD – 378.3



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MEIO AMBIENTE E
DESENVOLVIMENTO

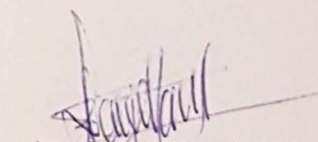
TERMO DE APROVAÇÃO

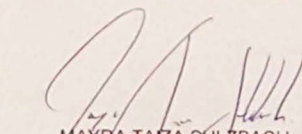
Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da tese de Doutorado de **RANGEL ANGELOTTI** intitulada: **CONTRIBUIÇÕES DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA PARA O ECODESENVOLVIMENTO: O CASO DO SETOR LITORAL DA UFPR.**, após terem inquirido o aluno e realizado a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua aprovação no rito de defesa.

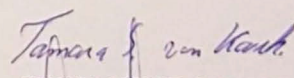
A outorga do título de doutor está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

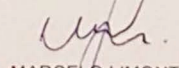
Curitiba, 06 de Agosto de 2018.

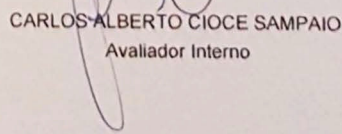

CRISTINA FRUTUOSO TEIXEIRA
Presidente da Banca Examinadora


LAÍZE MARCIA PORTO ALEGRE
Avaliador Externo


MAYRA TAJA SULZBACH
Avaliador Interno


TAMARA SIMONE VAN KAICK
Avaliador Interno


MARCELO LIMONT
Avaliador Externo


CARLOS ALBERTO CIOCE SAMPAIO
Avaliador Interno

RESUMO

Dentro de uma perspectiva de ecodesenvolvimento, as universidades podem ter fundamental importância nas regiões onde se inserem através de suas ações de ensino pesquisa e extensão. No Brasil, um conjunto de iniciativas que buscaram a ampliação e interiorização do ensino superior foram implementadas pelo governo federal, com o intuito de promover uma ampliação do acesso da população brasileira ao ensino superior. Três formas foram adotadas por essas políticas para atingir a expansão com interiorização: criação de novas universidades, transformação de faculdades em universidades e a construção e consolidação de novos *campi*. Considerada uma das regiões menos desenvolvidas do Estado do Paraná, a região litorânea apresenta grande heterogeneidade socioambiental. Nessa região foi criado em 2005 um novo setor da UFPR, com a intencionalidade de se trabalhar pelo desenvolvimento da região. O Objetivo geral deste trabalho foi avaliar como os projetos de Extensão do Setor Litoral da UFPR atendem a missão da Universidade de contribuir para o desenvolvimento regional. A metodologia foi baseada em pesquisa documental e entrevistas semi estruturadas. Ao todo foram utilizados nas análises 86 relatórios de atividades de extensão que tiveram suas características principais sistematizadas. Três projetos de extensão foram selecionados para compor um estudo de caso e tiveram suas ações analisadas a partir de categorias definidas dentro das dimensões de sustentabilidade do ecodesenvolvimento. Os principais resultados obtidos foram a sistematização das características dos projetos de extensão do Setor Litoral da UFPR, a espacialização das atividades dos projetos, a adequação das ações desenvolvidas pelos projetos às diretrizes da política nacional de extensão universitária e a elaboração de um método de análise para verificar como cada uma das categorias de análise das dimensões de sustentabilidade do ecodesenvolvimento é trabalhada pelas ações de extensão desenvolvidas e quais as potencialidades e limitações encontradas para cada uma das dimensões analisadas.

Palavras-chave: Extensão Universitária. Ecodesenvolvimento. Litoral do Paraná.

ABSTRACT

Universities may have fundamental importance in the regions where they are inserted through their actions of teaching, research and extension programs. In Brazil, a set of initiatives that sought to expand and internalize higher education were implemented by the federal government, with the aim of promoting an expansion of the Brazilian population's access to higher education. Three forms were adopted by these policies to achieve expansion with internalization: creation of new universities, transformation of colleges into universities and the construction and consolidation of new *campi*. Considered one of the less developed regions of the State of Paraná, the coastal region presents great socio-environmental heterogeneity. In this region a new sector of Paraná Federal University (UFPR) was created in 2005, with the intention of working for the development of the region. The general objective of this work was to evaluate how the university extension programs of the Setor Litoral of UFPR fulfill the mission of the University to contribute to the regional development. The methodology was based on documental research and semi-structured interviews. In all, 86 reports of extension activities that had their main characteristics systematized were used in the analysis. Three extension programs were selected to compose a case study and had their actions analyzed from categories defined within the sustainability dimensions of ecodevelopment. The main results obtained were the systematization of the characteristics of the extension programs of the Setor Litoral of UFPR, the spacial analysis of the activities of the projects and the elaboration of a method of analysis for to verify how each of the categories of analysis of sustainability dimensions of ecodevelopment is worked out by the extension actions developed and what are the potentialities and limitations found for each one of the analyzed dimensions.

Keywords: University extension programs. Ecodevelopment. Paraná coastal zone.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	8
1.1	OBJETIVO GERAL.....	14
1.2	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	14
2	UNIVERSIDADE, DESENVOLVIMENTO E EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA.....	15
2.1	A UNIVERSIDADE OCIDENTAL E SUAS TRANSFORMAÇÕES DO INÍCIO DA MODERNIDADE AO INÍCIO DO SÉCULO XX.....	15
2.2	A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA	24
2.3	UNIVERSIDADE, DESENVOLVIMENTO E EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO BRASIL	26
2.3.1	Universidade e Extensão na Ditadura Militar	32
2.3.2	A redemocratização do País e a Extensão Universitária	37
2.3.3	A Expansão do Ensino Superior e a Política Nacional de Extensão	39
3	O CONCEITO DE DESENVOLVIMENTO – DO PROGRESSO AO DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL E A OPÇÃO PELO ECODESENVOLVIMENTO	51
3.1	ECODESENVOLVIMENTO	57
3.1.1	Dimensões de sustentabilidade do ecodeenvolvimento	67
3.2	O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL	71
3.3	DIFERENÇAS ENTRE OS CONCEITOS DE ECODESENVOLVIMENTO E DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL	74
4	O LITORAL DO PARANÁ.....	77
4.1	CARACTERÍSTICAS SÓCIO-ECONÔMICAS.....	79
4.1.1	Educação.....	85
4.1.1.1	O Setor Litoral da UFPR – um projeto político e pedagógico fundado no compromisso com o desenvolvimento da região	91
5	METODOLOGIA.....	96

6	RESULTADOS E DISCUSSÃO	106
6.1	A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA UFPR	106
6.1.1	Institucionalização da Extensão na UFPR	106
6.1.2	Recursos destinados à Extensão na UFPR	108
6.1.3	Atividades de Extensão na UFPR	109
6.2	A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO SETOR LITORAL DA UFPR	111
6.2.1	Espacialização dos Projetos de Extensão	119
6.3	ESTUDO DE CASO: AS DIRETRIZES DA POLÍTICA NACIONAL DE EXTENSÃO E AS DIMENSÕES DO ECODESENVOLVIMENTO EM PROJETOS DE EXTENSÃO	123
6.3.1	Características dos projetos de extensão	124
6.3.2	Adequação dos projetos às Diretrizes da Extensão Universitária	132
6.3.3	Concepções de desenvolvimento	146
6.3.4	Dimensões de sustentabilidade do ecodesenvolvimento	149
6.3.4.1	Dimensão Ecológica e Ambiental	150
6.3.4.2	Dimensão Econômica	159
6.3.4.3	Dimensão Social	171
6.3.4.3	Dimensão Cultural	177
7	CONCLUSÕES	181
	REFERÊNCIAS	185
	ANEXOS	193

1 INTRODUÇÃO

Como parte integrante das atividades da Turma XI do Doutorado em Meio Ambiente e Desenvolvimento, foi elaborado um programa coletivo de pesquisas ao longo da disciplina “Oficina IV – Oficina de Construção de Pesquisa Interdisciplinar em meio ambiente e desenvolvimento”, da qual originaram os projetos de tese da mesma turma. A temática central escolhida pela turma foi “Conflitos e (In)Justiça Socioambiental, Resistências, Estratégias e Alternativas de Desenvolvimento”. Partindo desse tema, construiu-se coletivamente pela Turma XI um documento onde são apresentadas as principais consequências da geração de injustiças e conflitos ambientais no sistema socioambiental brasileiro. O trabalho lançou mão de um marco epistemológico e conceitual pautado no campo de pesquisa da justiça ambiental e em demais campos teórico-críticos da discussão sobre desenvolvimento e meio ambiente, utilizando o enfoque dos Sistemas Complexos como fio condutor do trabalho.

Foi possível constatar que as injustiças ambientais representam o resultado direto de processos relacionados ao funcionamento do sistema econômico vigente. A concorrência orientada pela Lei do Valor gera uma busca constante de maior produtividade, que se traduz na intensificação da exploração dos recursos naturais, especialmente no caso dos setores primários. Esse processo, em sinergia com as estratégias de acumulação primitiva permanente, faz com que o sistema natural brasileiro seja convertido em plataforma para a acumulação de capital e depositário de impactos negativos, tais como ocupação desordenada e restrição da acessibilidade de espaços comuns, contaminação, sobre-exploração de recursos e redução da biodiversidade.

Os riscos e impactos resultantes dessa dinâmica recaem em grande parte sobre as populações mais pobres e vulneráveis, havendo estreita relação entre as desigualdades sociais e a degradação ambiental. Nesse sentido, a compreensão das causas estruturais das injustiças ambientais requer a compreensão dos processos econômicos que condicionam desigualdade social e a condição de pobreza e vulnerabilidade da população.

A existência das injustiças ambientais no Brasil também está fortemente relacionada ao funcionamento de um sistema político-institucional voltado principalmente a promoção do bom funcionamento do sistema econômico e atendimento dos interesses das diversas frações do capital. Isso inclui mecanismos,

tais como um complexo arcabouço legal e jurídico, políticas econômicas, ou ainda políticas de ambientalismo moderado ou modernização ecológica. O funcionamento desse sistema é permeado por assimetrias nas relações de poder, o que é fundamental no sentido de dirigir os riscos e impactos negativos do desenvolvimento para as populações com menor capacidade de influenciar nos processos decisórios, como populações tradicionais ou os segmentos mais pobres da sociedade.

Tomando como base esta pesquisa coletiva produzida pela Turma XI do Doutorado em Meio Ambiente e Desenvolvimento, os doutorandos da linha “Usos e Conflitos dos Ambientes Costeiros” manifestaram interesse em analisar de que forma os temas abordados nas fases iniciais da Oficina de Pesquisa IV se manifestam no caso do litoral paranaense, optando pelo tema de pesquisa “Desenvolvimento e Justiça Ambiental no Litoral do Paraná”. A partir disso foi realizado um diagnóstico, baseado em dados secundários, para o estudo do tema escolhido. Mais do que uma primeira aproximação ou prospecção de informações sobre o tema, o diagnóstico proporcionou as bases para a construção de um *programa comum de pesquisa*, permitindo a escolha de elementos teóricos e conceituais pertinentes, a construção de níveis mínimos de compreensão dos principais processos envolvidos na questão das injustiças ambientais, a identificação de lacunas de informação e a definição de questões a serem aprofundadas.

Neste diagnóstico foram descritas as principais formas de uso e ocupação do litoral do Paraná, as perspectivas futuras para o cenário regional, assim como os principais tipos de impactos e riscos gerados por situações de injustiças ambientais. Em uma primeira análise, boa parte destes riscos e impactos decorrem de processos de acumulação intensiva de capital, extensiva e por espoliação. Os riscos e impactos na saúde da população, tais como o aumento da incidência de doenças ou de contaminação pela ingestão de água e alimentos contaminados, decorrem do comprometimento da saúde ambiental devido a poluição e contaminação de ecossistemas marinhos e terrestres por efluentes e resíduos sólidos gerados por atividades agrícolas, portuárias, industriais e pela ocupação do solo para fins de uso balneário e residência. Estes problemas atingem não apenas a população local, incluindo pescadores e pequenos agricultores, mas também turistas e consumidores dos produtos agrícolas e do pescado produzido na região. Já os riscos e impactos na economia e modo de vida recaem sobre as populações que dependem diretamente da exploração de recursos naturais, incluindo pequenos agricultores, pescadores e

populações extrativistas. Em grande parte, o problema decorre do comprometimento de condições ecossistêmicas em função da sobre-exploração de recursos naturais e da poluição, contaminação, destruição dos ecossistemas marinhos e terrestres da região.

Existem também evidências que no litoral do Paraná se reproduzem processos político-institucionais fundamentais para a configuração de situações de injustiça. Há que considerar as ações para promover formas de uso e estratégias de desenvolvimento geradoras de boa parte das externalidades, riscos e impactos, tais como estímulos econômicos e de infraestrutura, bem como ações legais no sentido de viabilizar a apropriação dos recursos e ecossistemas (concessões, instituição da propriedade privada em áreas e territórios comuns, etc.). As informações obtidas também apontam para a relevância de determinados processos culturais na conformação dos processos de degradação e desigualdade ambiental no litoral do Paraná. Há evidências de que a percepção de boa parte da população da região é fortemente influenciada pela ideia de progresso como sinônimo de crescimento econômico, e que a ampliação e novos empreendimentos industriais e portuários representa a redenção em relação à falta de oportunidades de emprego e renda. Do mesmo modo, observa-se que os processos de tomada de decisão envolvendo questões de gestão ambiental e desenvolvimento têm sido construídos quase que exclusivamente com base nas posições políticas apoiadas no conhecimento técnico-científico de cunho desenvolvimentista, desprezando-se contribuições de saberes tradicionais e da sociedade civil organizada localmente.

Uma das maneiras de se estabelecer estruturas de enfrentamento às injustiças ambientais é fazer com que os sujeitos presentes no sistema tomem parte dos processos políticos, sociais e culturais (GOHN, 2010). Nesse sentido, apresenta-se a necessidade de um maior entendimento de como a atuação das instituições de ensino superior presentes no litoral do Paraná participam da formação desses sujeitos e também como esta atuação pode estar colaborando com o desenvolvimento da região. A constatação dessa lacuna de conhecimento deu início ao processo de problematização que gerou o tema de estudo da presente tese.

Estudos diversos têm sido realizados com o objetivo de entender os efeitos dinâmicos e multiplicadores e os impactos gerados pela implantação de *campi* universitários em regiões do interior do Brasil e em outros países, seja do ponto de vista da política educacional seja a partir de um olhar que indique a inserção ou

relação destas instituições nos lugares e nas regiões. Guerreiro (2006), aponta que estudos tradicionais, acerca do papel dessas universidades, abordam o impacto do próprio funcionamento das instituições, valorando apenas os efeitos multiplicadores que a universidade e a respectiva comunidade acadêmica geram na dinamização dos mercados locais de consumo, na habitação e na eventual atração de atividades econômicas no âmbito dos serviços prestados às pessoas vinculadas à instituição.

Além desses impactos econômicos diretos da implantação de um novo *campus*, as Universidades podem ter uma importância no processo de desenvolvimento das regiões onde se inserem através de suas ações de ensino, pesquisa e extensão. Nesse sentido, segundo Midlej e Fialho (2005), a Universidade tende a ocupar uma posição fundamental na dinâmica regional, empreendendo processos de inovação tecnológica, de produção e difusão da ciência e da cultura, ocupando lugar estratégico no desenvolvimento socioeconômico, qualificando os diferentes níveis de ensino do próprio sistema educacional, além de desempenhar uma pluralidade de funções em termos de formação acadêmico-profissional.

No Brasil, um conjunto de iniciativas que buscaram a ampliação e interiorização do ensino superior foram implementadas pelo governo federal, durante a gestão do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) com o intuito de promover uma ampliação do acesso da população brasileira ao ensino superior. O reconhecimento do papel da universidade como um instrumento de melhoria das condições socioeconômicas da população, de desenvolvimento do país, e para a inserção no cenário internacional, mobilizou os movimentos reivindicatórios de expansão da educação superior pública e gratuita (BRASIL, 2012). Esse documento afirma que a elitização do acesso à educação superior passou a ser fortemente questionada e apontada como uma das formas de exclusão social da parcela mais pobre da população. A superação dessa situação discriminatória ocorreria por meio da ampliação das oportunidades de acesso à educação superior.

Dentro das iniciativas governamentais para ampliação do acesso à educação superior, destaca-se o programa Expandir, criado em 2005, e o programa REUNI - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, instituído em 2007. Três formas foram adotadas por essas políticas para atingir a expansão com interiorização: criação de novas universidades, transformação de faculdades em universidades e a construção e consolidação de novos *campi*, principalmente no interior do Brasil (MICHELOTTO; COELHO; ZAINKO, 2006). De

acordo com o Ministério da Educação, com a expansão da Rede Federal de Ensino Superior, o número de municípios atendidos pelas universidades passou de 114 em 2003, para 230 em 2010, com um total de 274 *campi* universitários federais em funcionamento em 2010 (BRASIL, 2012).

No estado do Paraná, a Universidade Federal do Paraná (UFPR) também participou dos programas Expandir e REUNI, tendo como objetivo realizar uma expansão de suas atividades, tanto em termos do aumento do número de vagas quanto na criação de novos *campi*. Nesse contexto, foi proposta a criação de uma expansão da UFPR para o litoral do Paraná. Desde o princípio, a criação dessa expansão esteve muito vinculada ao debate sobre o desenvolvimento da região, dado seus baixos Índices de Desenvolvimento Humano - IDH, sazonalidade do turismo e a sua riqueza ambiental (OLIVEIRA; SILVA; ESTEVES, 2017).

Considerada uma das regiões menos desenvolvidas do Estado do Paraná, a região litorânea apresenta grande heterogeneidade ambiental e socioeconômica e fortes paradoxos (PIERRI, 2003). Composta por sete municípios, essa região costeira abriga uma rica diversidade de ecossistemas naturais como estuários, manguezais, remanescentes de floresta atlântica, planícies costeiras, comunidades tradicionais, atividades portuárias e agrícolas e praias com intenso uso de atividades de veraneio. É uma região de valiosos remanescentes naturais, com grande parte de sua área protegida por dispositivos legais ao mesmo tempo em que apresenta crescentes níveis de degradação. Apesar de apresentar potencial para diversas atividades econômicas, no conjunto a região permanece como uma das mais pobres do estado (PIERRI, 2003).

Em 2005, no processo de expansão da UFPR, um Setor novo foi instalado no município de Matinhos, litoral do Paraná. De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) desse Setor (UFPR, 2008), há o desafio para a universidade de exercitar o seu papel social de questionador crítico e fomentador de conhecimentos que dialoguem e interfiram propositivamente na realidade social e econômica em que se insere. Para este Setor, foi proposto um PPP diferente dos demais Setores da UFPR, em seu desenho curricular, formas de avaliação, estratégias de gestão, fundamento teórico-filosófico e relação com estudantes e comunidade. O PPP do Setor Litoral da UFPR assume uma concepção político-pedagógica de educação ampliada como um processo de socialização e aprendizado que perpassa todas as dimensões da vida, conduz a experiências, exercícios e vivências de libertação,

humanização e conscientização, valorizando a criatividade, a autonomia e as dimensões coletiva e humana (UPFR 2008; OLIVEIRA; SILVA; ESTEVES, 2017). Uma característica importante desta concepção é a organização curricular por projetos, onde os fundamentos teórico-práticos dos cursos, embasam os projetos de aprendizagem desenvolvidos por estudantes em conjunto com professores.

No Projeto Político Pedagógico do Setor Litoral da UFPR, fica explícita a intencionalidade de se trabalhar pelo desenvolvimento da região:

No Setor Litoral, o planejamento e a execução das atividades acadêmicas que buscam a formação de profissionais qualificados com responsabilidade social serão desenvolvidos junto às comunidades locais, buscando contribuir decisivamente para o desenvolvimento científico, econômico, ecológico e cultural. Deseja a partir dessas intencionalidades, fomentar a interação entre a comunidade da UFPR–Litoral e a comunidade litorânea, objetivando a construção de um novo ciclo de desenvolvimento sustentável dessa região (UFPR, 2008, p. 10).

Ao definir o papel social da universidade como agente fomentador de leitura crítica da realidade e, fundado na construção de conhecimentos que viabilizem a intervenção nessa realidade em prol do desenvolvimento científico, econômico, ecológico e social, torna-se importante a realização de pesquisas que consigam avaliar o impacto das diversas atividades realizadas por este Setor da Universidade no desenvolvimento do Litoral do Paraná.

Diante da diversidade de formas possíveis de se abordar a questão do papel da universidade no desenvolvimento local, optou-se, na presente tese, por analisar especificamente o papel das ações de Extensão Universitária realizadas por esse Setor da UFPR, por ser a Extensão um importante componente de suas ações pedagógicas. A Extensão Universitária no setor litoral promove iniciativas que podem ser importantes no processo de desenvolvimento litoral do Paraná.

Para compreendermos a relação atual entre universidade e desenvolvimento através da Extensão, assim como as concepções e diretrizes de universidade que defende-se aqui como as mais adequadas para pautar esse desenvolvimento, optou-se por estruturar a presente tese a partir de um histórico da universidade no ocidente e suas modificações conjuntas ao desenvolvimento da modernidade, que são apresentadas na seção 2. Também nessa seção será discutida a universidade no

Brasil e suas relações com o desenvolvimento, além do processo de transformação de concepções da extensão universitária praticada no Brasil ao longo do século XX. Na seção 3 será abordado o conceito de desenvolvimento e o surgimento do desenvolvimento sustentável e também as características do *ecodesenvolvimento*. A seção 4 apresenta um diagnóstico sobre a realidade socioeconômica e ambiental do litoral do Paraná e seus aspectos históricos, e também discorre sobre as características do Projeto Político Pedagógico do Setor Litoral da UFPR. A seção 5 apresenta a metodologia do trabalho e na seção 6 são apresentados e discutidos os principais resultados obtidos. A perspectiva teórica adotada nesse estudo fundamenta-se principalmente nos princípios do *ecodesenvolvimento* – uma abordagem de planejamento e gestão de estratégias alternativas de desenvolvimento inspiradas na busca de harmonização das dimensões social, econômica e ecológica.

1.1 OBJETIVO GERAL

Avaliar como os projetos de Extensão do Setor Litoral da UFPR atendem a missão da Universidade de contribuir para o desenvolvimento regional.

1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Sistematizar, descrever e analisar as características dos Projetos de Extensão Universitária desenvolvidos no Setor Litoral da UFPR.

Realizar uma análise da distribuição espacial das atividades de Extensão realizadas pelo Setor Litoral nos municípios do Litoral do Paraná.

Verificar se a concepção e implementação dos Projetos de Extensão selecionados se adequam as Diretrizes da Extensão Universitária constantes da Política Nacional de Extensão Universitária de 2012.

Desenvolver uma matriz de análise para projetos de extensão baseada nas dimensões do *ecodesenvolvimento* propostas por Sachs (1993).

Avaliar através de um estudo de caso, três Projetos de Extensão por meio da matriz desenvolvida identificando os pontos fortes e fracos da matriz.

2 UNIVERSIDADE, DESENVOLVIMENTO E EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Conforme mencionado nos objetivos, o foco de interesse da pesquisa é a extensão universitária e sua relação com o desenvolvimento das regiões de atuação de um Setor da Universidade Federal do Paraná. Desta forma, como etapa necessária, serão abordados neste capítulo os referenciais que auxiliam nesta compreensão. O texto que segue inicia com o surgimento da universidade ocidental e sua transformação até o século XX, passando pelas transformações das concepções de Extensão Universitária e finaliza com um histórico da relação entre universidade, Extensão Universitária e desenvolvimento no Brasil.

2.1 A UNIVERSIDADE OCIDENTAL E SUAS TRANSFORMAÇÕES DO INÍCIO DA MODERNIDADE AO INÍCIO DO SÉCULO XX

Nascida como continuação das escolas catedrais, a Universidade é uma instituição originária do Ocidente, e durante muito tempo limitou-se a algumas faculdades: Teologia, Artes, Medicina e Direito. Ao longo dos séculos, e sobretudo a partir da Revolução Industrial, ela foi se enriquecendo progressivamente com a agregação de novas disciplinas e de novos campos do saber. Sobrevivendo a recorrentes crises e transformações, manteve-se, até os dias de hoje, como uma instituição dedicada principalmente à formação superior e à pesquisa. Com frequência qualificada como “torre de marfim”, ou como instituição que funciona à margem das turbulências da vida cotidiana em sociedade, durante o século XX a universidade desenvolveu e assumiu, entretanto, a função de Extensão como uma de suas missões institucionais (TREMBLAY, 2011).

As primeiras universidades foram fundadas na Itália e na França, no século XI. Essas universidades pioneiras eram escolásticas, ou seja, baseavam-se na tentativa de conciliação entre um ideal de racionalidade e a experiência de contato direto com a verdade revelada, tal como concebe a fé cristã. Elas substituíram os monastérios como principal lócus de produção de conhecimento e de formação educacional (ALMEIDA FILHO, 2008).

A universidade medieval herdou uma série de práticas da instituição religiosa hegemônica à época, a Igreja Católica Romana, incorporando a estrutura monástica

dessa instituição na sua história inicial. Toda a educação universitária, neste período, compreendia formação teológica avançada, respeitando as fontes sagradas da autoridade. Seu modelo acadêmico baseava-se na transmissão do saber mediante relações diretas mestre-aprendiz (ALMEIDA FILHO, 2008).

Almeida Filho (2008), descreve como era a formação universitária medieval:

A formação universitária medieval consistia de um ciclo básico composto pelo ensino das sete artes liberais, divididas em dois blocos: o *trivium* (Gramática, Retórica e Dialética) e o *quadrivium* (Aritmética, Geometria, Astronomia e Música). Inicialmente, o único ensino especializado admitido era Teologia. Com a organização das primeiras universidades laicas, especialmente no cenário norte-italiano, acrescentou-se o estudo das Leis como formação jurídica especializada, visando à consolidação de uma ordem jurídica mercantil, essencial ao poderio econômico da nascente burguesia (ALMEIDA FILHO, 2008, p. 84).

Monroe (1979), também enfatiza essa característica pontuando que, enquanto na França e na Inglaterra as universidades deviam suas origens à Igreja, na Itália sua origem foi motivada pelas necessidades práticas da burguesia urbana. Dessa forma, nas universidades italianas destacava-se o ensino do Direito (MONROE, 1979). De acordo com o autor, as universidades pioneiras surgidas durante a Idade Média foram as de Paris e Bolonha, seguidas pelas de Oxford, Nápoles, Cambridge, Montpellier, Coimbra e Lisboa, instituições que serviram de inspiração para os estabelecimentos de ensino superior surgidos posteriormente. Monroe (1979) descreve como era a metodologia de ensino nestas universidades medievais:

A educação universitária, a princípio, era totalmente livresca, feita por uma seleção muito limitada de livros em cada campo, livros que eram aceitos como se suas palavras fossem a absoluta e última verdade. Era dirigida muito mais para o domínio do poder dos discursos formais, especialmente argumentação, do que para a aquisição de conhecimento ou para a busca da verdade no sentido mais amplo, ou mesmo para familiarizar o estudante com aquelas fontes literárias do saber que, embora ao seu alcance, estavam fora da aprovação eclesiástica ortodoxa (MONROE, 1979, p. 12).

Giles (1987), ressalta a relevância da interferência das universidades no significativo progresso e desenvolvimento intelectual da Europa, lembrando que é dentro desses ambientes que o acervo dos conhecimentos se organiza, se conserva

e se transmite. A função da universidade como casa de liberdade intelectual, numa época altamente desconfiada de qualquer suspeita de heresia, certamente era de grande importância. Provavelmente era um dos únicos lugares onde assuntos considerados proibidos pela igreja católica podiam ser discutidos com certa liberdade.

A partir do final do século XIV, o *Renascimento*, caracterizado por transformações profundas em muitas áreas da vida humana como nas artes, filosofia, política e religião, também afetou profundamente os rumos das universidades e começou a delimitar o caminho para o que viria a ser futuramente a ciência moderna. Um dos principais valores cultivados durante o Renascimento foi o humanismo. Antes de ser um campo filosófico, o humanismo foi um método de aprendizado que passava a dar maior valor ao uso da razão individual e à análise das evidências empíricas, ao contrário da escolástica medieval, que se limitava basicamente à consulta às autoridades do passado através dos livros e ao debate das diferenças entre os autores e comentaristas. O humanismo afirma a dignidade do homem e o torna investigador por excelência da natureza. Na perspectiva do Renascimento, isso envolveu a revalorização da cultura clássica antiga e sua filosofia, com uma compreensão fortemente antropocêntrica e racionalista do mundo, tendo o homem e seu raciocínio lógico como árbitros da vida manifesta (NUNES, 1978).

Para chegarmos à atual modernidade com a qual nos deparamos em nosso cotidiano, foi fundamental essa mudança de paradigma ocorrida no final da idade média e a progressiva instauração de uma cultura de dominação da natureza que, por meio da produção, da ciência e da técnica, converteu o ser humano em sujeito ativo, criador e construtor do mundo. Esta valorização de sua ação, como atividade prática, permitiu dominar e transformar o mundo natural por meio do seu conhecimento.

A cultura de dominação da natureza, de caráter antropocêntrico, estruturada nos processos de desmistificação e dessacralização, assenta-se em visões de mundo que surgem no Renascimento e se estendem até Iluminismo. As obras e pensamentos de Copérnico, Kepler, Galileu e Newton deslocam a Terra e o homem do centro do universo, ao mesmo tempo em que propiciam à humanidade questionar-se sobre a “verdade” da natureza, através da utilização do método científico. Essa racionalidade científica emergente produziu duas fragmentações importantes: separou rigorosamente o sujeito do seu objeto de conhecimento e fragmentou a realidade para melhor compreendê-la. De acordo com Goergen (2005), estrutura-se uma nova visão de mundo, um novo período, conhecido como modernidade, onde o homem se

conscientiza de suas capacidades racionais para o desvendamento dos segredos da natureza e busca empregá-las no sentido de encontrar soluções para os seus problemas. Substitui uma cultura teocêntrica e metafísica, dependente da verdade revelada e da autoridade da Igreja católica, por uma cultura antropocêntrica e secular.

O modelo de racionalidade que preside a ciência moderna constitui-se a partir da revolução científica do século XVI e desenvolve-se nos séculos seguintes basicamente por meio do domínio das ciências naturais. Com algumas exceções, é apenas no século XIX que este modelo de racionalidade se estende às ciências sociais emergentes. A partir de então, pode-se falar de um modelo global de racionalidade científica que admite variedade interna, mas se distingue e se defende por via de fronteiras ostensivamente policiadas, de duas formas de conhecimento não científico (e por tanto, irracional) potencialmente perturbadoras e intrusas: o senso comum e as chamadas humanidades ou estudos humanísticos (em que se incluíram, entre outros, os estudos históricos, filológicos, jurídicos, literários, filosóficos e teológicos). Assim, a nova racionalidade científica é também um modelo totalitário, na medida em que nega o caráter racional às outras formas de conhecimento que não se pautam pelos seus princípios epistemológicos e pelas suas regras metodológicas (SANTOS, 2010).

A ciência moderna não valoriza os sintomas de subjetividade, desconfiando sistematicamente das evidências da nossa experiência imediata, ao contrário da ciência aristotélica, também considera que a natureza pode ser compreendida como uma somatória de objetos isolados que existem independentemente do observador:

A ciência moderna funda-se na objetividade, na qual o universo é constituído de objetos isolados, o que fez prevalecer um pensamento reducionista e fragmentado. Essa racionalidade científica separou rigorosamente o sujeito do seu objeto de conhecimento e a “compreensão do mundo teve de isentar-se de paixões, dos afetos, de todo e qualquer tipo de ‘contaminação’ por sensibilidades” (CARVALHO, 2004, p. 116).

Observa-se que, no século XVI, o ambiente das Universidades ainda não está totalmente integrado ao fazer e pensar científico. A Europa pós-Renascimento testemunhou e nutriu a criação de um paradigma universitário pós-escolástico, a universidade da arte-cultura. A universidade medieval revelou-se incapaz de absorver e processar a enorme diversidade artística e cultural da África e da Ásia trazida para

a Europa depois das Grandes Descobertas. Um novo paradigma acadêmico, com base no projeto ideológico do enciclopedismo, foi gerado para dotar a nova elite burguesa das habilidades literárias e artísticas características do Iluminismo. História natural, filosofia, literatura, matemática, direito e as artes de governo formavam o currículo central destas instituições. O conhecimento humanístico, artístico ou tecnológico se sobrepunha à produção do conhecimento científico. As universidades se tornaram foco de valorização do saber doutrinário, herdado da escolástica, lugar privilegiado de defesa das tradições, onde os intelectuais da oligarquia se formavam em um humanismo ritualizado, anacrônico e resistente ao conhecimento científico. Dessa forma, pouco se podia esperar da instituição universitária como possível centro formador dos novos agentes da ciência e da tecnologia nascentes, articuladas às demandas da industrialização que começava a mudar o mundo (ALMEIDA FILHO, 2008).

Contudo, a ciência já despontava como aspecto estruturante do mundo moderno e os ditames epistemológicos rigidamente controlados pela igreja já não detinham a força que teve durante os dez séculos anteriores. A Revolução Industrial que se processava, particularmente na Inglaterra, tinha aclarado a nova direção do mundo. Deixar de considerar os avanços que a ciência prometia era recusar às possibilidades de progresso ao estado-nação que se constituía (PEREIRA, 2009).

A influência do Iluminismo nas universidades a partir do século XVII se reflete em obras particularmente sobre a universidade – desde os fins do século XVIII e primeiras décadas do século XIX – concebidas como expressões de um movimento de ordem intelectual e de exigências organizativo-institucionais correspondentes ao movimento da secularização da cultura (ARAÚJO, 2009). Merece destaque a obra do alemão Wilhelm von Humboldt (1767-1835), escrita em 1810 e que se intitula *Sobre a Organização Interna e Externa das Instituições Científicas Superiores em Berlim*.

Embora seja um escrito fundador da Universidade de Berlim, a Universidade contemporânea guarda estreitos laços com as balizas estabelecidas por Humboldt. Seu posicionamento confere à Universidade duas tarefas: desenvolvimento científico e formação moral e intelectual. O desenvolvimento científico contém sua própria finalidade, sendo que a centralidade da instituição universitária está posta na ciência. Neste modelo de Universidade humboldtiana, logo difundido por todo o norte da Europa no século XIX, a pesquisa se afirma como eixo de integração do ensino superior e o credenciamento do que pode ou não ser ensinado nas universidades se

define pela investigação científica. A reforma humboldtiana trouxe para a Universidade um mandato institucional e político sobre a produção da ciência. Esse momento é de grande importância para os rumos dessa instituição, já que naquela época a produção do conhecimento sistemático não se dava nas Universidades e sim nas academias e sociedades científicas (ALMEIDA FILHO, 2008; ARAUJO, 2009).

Para Humboldt (1997), o ensino deve resultar da pesquisa, e não o contrário. Situar a pesquisa como norteadora do ensino requer elevar-se a um patamar cujos parâmetros sejam a autonomia, a liberdade acadêmica, a cooperação e a colaboração. O ensino como transmissão de conteúdos é secundarizado e a pesquisa é o princípio organizador das relações entre o professor e o aluno. Ainda de acordo com o autor, as instituições universitárias devem se caracterizar pela “[...] vida intelectual dos que se dedicam à ciência e à pesquisa” (p. 26). Sua concepção, nessa direção, estabelece o Estado com a obrigação de manter a dinâmica em vista de tal desenvolvimento científico, concebendo-o como possuidor de uma lógica própria e interna à atividade científica. No entanto, não é somente a pesquisa que tem a sua própria lógica científica, mas também o conteúdo de ensino, destinado à formação intelectual e moral. “Esse conteúdo não pode ser determinado segundo uma intenção que lhe seja externa. Pelo contrário, contém sua própria finalidade” (HUMBOLDT, 1997, p. 27). Dessa forma, o Estado, em sua concepção, deve isentar-se de intervenção no desenvolvimento científico e, aparece aqui pela primeira vez, o que viria futuramente ser chamado de princípio da indissociabilidade entre pesquisa e ensino.

Caberia ao Estado garantir o desempenho da missão da universidade, a seleção dos cientistas e, ao mesmo tempo, proteger a liberdade acadêmica de indesejados interesses conflituosos entre classes e frações de classe, igreja e categorias profissionais, estabelecendo, para tanto, um controle dos planos curriculares, de modo que não interfira na liberdade individual de ensinar e de aprender.. Para Humboldt (1997), o Estado necessita respeitar a lógica interna da ciência e os princípios mais importantes da organização das instituições científicas superiores encontram-se na sua autonomia e liberdade quanto à produção de ciência e pesquisa, em geral, e da vida intelectual, em particular, sem prejuízos à atividade científica. Em contrapartida, o Estado deve beneficiar-se do desenvolvimento da ciência, que, voltada para os bons andamentos dos negócios do Estado, facilitará o acesso de elites burocráticas para a sua atividade estatal. Nesse sentido, a

Universidade moderna torna-se um instrumento destinado à construção e reforço do Estado (HUMBOLDT, 1997; SILVEIRA e BIANCHETTI, 2016).

A concepção iluminista, na qual se insere Wilhelm von Humboldt, concebe e expressa ideais fortemente centrados na ideia de progresso (ARAÚJO, 2009). Sendo a educação escolar, e particularmente a superior, inserida como uma mediação para nortear e realizar o progresso, que se inscreve como categoria potencialmente significativa para a perspectiva da história de longa duração. Ela se posiciona como um projeto civilizatório e o norteia: a educação teria o papel de fazer irradiar este progresso.

Apesar de ser uma forte referência, o modelo alemão não é o único entre as universidades do mundo ocidental que se constituíram como instituições modernas. As universidades na modernidade são classificadas em duas concepções principais: as idealistas e as funcionalistas (DRÉZE; DEBELLE, 1983).

Na concepção idealista, na qual enquadra-se a humboldtiana, a universidade fundamenta-se no postulado de uma educação geral voltada para o desenvolvimento do intelecto; na unidade do ensino e da pesquisa com um corpo docente criador e um corpo discente integrado a este; na liberdade acadêmica para que a pesquisa seja a busca da verdade, sem ser constrangida pelas forças de poder da sociedade; e, nas normas de organização estrutural, curricular e administrativa emanadas do interior da universidade (PEREIRA, 2009).

A concepção funcionalista estabelece outros propósitos para a universidade e outra forma de vinculá-la à sociedade e ao governo. A universidade deve estar voltada para as necessidades sociais com a função de servir à nação, com a finalidade de ser de utilidade coletiva, sociopolítica e socioeconômica. A universidade é tida principalmente como uma instituição instrumental de formação profissional e de formação política (PEREIRA, 2009). Suas normas são emanadas do exterior, sua autonomia é relativa e seu controle pelas forças de poder é preponderante. É o modelo “napoleônico” francês, com ênfase utilitarista, de grande influência na formação da universidade em vários países europeus e latino-americanos.

Esse modelo de universidade caracteriza-se por um sistema centralizado na Universidade Imperial, constituído de academias (análogas aos atuais *campi*), que se estendem dos Países Baixos à Itália. Também é fruto do desenvolvimento da técnica, da ciência e da tecnologia da Revolução Industrial e, sobretudo, da República Jacobina de 1793, a partir da qual as escolas superiores passaram a constituir o

estrato superior do sistema educacional francês, formando quadros para a classe dirigente, enquanto ao restante da população era destinada a formação de nível primário e secundário. Nesse contexto, a ciência se destina ao domínio da técnica a serviço da classe burguesa, enfatizando o caráter instrumental da universidade como instituição própria do saber objetivo e provedora de forças profissionais que, em termos teóricos e práticos, teria como meta a ordem e o progresso, por meio do domínio e da instrumentalização da natureza (SILVEIRA; BIANCHETTI, 2016).

A transformação social e a transformação da ciência condicionam-se mutuamente, bem como a universidade, desde sua estrutura, sua razão epistêmica, e até seu sentido social. Desse modo, a universidade, sede do saber funcional e promotora do progresso, não deve se limitar à busca de verdades, mas manter-se a serviço da criação de conhecimentos e técnicas com vistas à produção. O modelo “napoleônico” é uma concepção educacional fundamentada nas necessidades práticas da classe dominante, sendo um dos exemplos mais antigos de instrumentalização da universidade pelo Estado-nação, exercida por mediação da legislação, controle financeiro e de nomeações em todo território nacional, com vistas à modernização da sociedade, à construção de uma identidade nacional e à (con)formação da classe trabalhadora (SILVEIRA e BIANCHETTI, 2016).

Durante o século XIX na Grã-Bretanha a universidade também se desenvolve dentro de uma concepção funcionalista, de finalidades mais pragmáticas: atendimento das demandas econômicas de um país que, então, era a maior potência industrial, militar e colonial do mundo e centro de uma economia capitalista em rápida expansão. Se por um lado, para a formação da elite colonial mantiveram-se as tradicionais universidades de Oxford e Cambridge com o perfil aristocrático e de cultivo de um saber “desinteressado”, em paralelo, criou-se uma imensa rede de escolas superiores e institutos científicos e tecnológicos, formando engenheiros, agrônomos, médicos, contadores e outros profissionais (ALMEIDA FILHO, 2008). Neste momento, a formação superior passa a vincular-se muito fortemente às necessidades do capitalismo em expansão. De fato, a universidade de arte-cultura não era capaz de prover o substrato tecnológico, bem como as bases intelectuais em termos de treinamento profissional e administrativo imprescindível ao novo regime produtivo.

Observa-se que o ensino científico foi transformado em função das necessidades do novo modo de produção. Até meados do século XIX, o ensino universitário da ciência na Grã-Bretanha não estava orientado para o interesse da

burguesia industrial. Antes desse período, o ensino universitário da ciência estava inspirado pelos mercantilistas. Sob sua influência, a astronomia era o ramo da ciência de maior prestígio, porque a segurança da navegação dependia do conhecimento astronômico, o que assegurava o sucesso do comércio marítimo. O prestígio da física nas universidades britânicas não ultrapassou o da astronomia até que a importância do industrialismo ultrapassou a do mercantilismo. A manufatura de máquinas, de motores a vapor e, mais tarde, de máquinas elétricas tornou o conhecimento exato das propriedades da matéria necessário ao progresso social (MEKSENAS, 1988).

Na Inglaterra, em meados do século XIX, surgiram as Universidades Populares, constituídas tendo em conta as críticas feitas à Universidade pelo operariado. Da Inglaterra, as Universidades Populares irradiam-se a outros países da Europa (ROCHA, 2001). O que caracteriza essas iniciativas de educação popular é o fato de, em geral, se tratar de organizações independentes de base para a educação de adultos, a aprendizagem coletiva e a transformação social. A maioria tem sua origem na preocupação do movimento operário com a criação de uma cultura de classe e desenvolveu-se em organizações de bairro ou comissões de moradores (OSÓRIO, 2006).

Diferentemente das propostas alemã e francesa, o modelo universitário gestado nos Estados Unidos não teve a preocupação direta com a formação de uma identidade nacional em seu território, mas esteve associado às necessidades das sociedades de consumo em massa e à reprodução do capital sobre as mais diversas regiões. Procurando ajustar o exercício do ensino e da pesquisa às necessidades da sociedade capitalista, o que vemos no modelo norte-americano é a busca pelo funcional, pretendendo atender à demanda dos setores produtivos, do Estado e da sociedade. O conhecimento produzido por este modelo tende a ser mais técnico, aplicado e prático em detrimento de uma formação intelectual mais filosófica e humanista dos indivíduos (KNYCHALA; COSTA, 2015). Assim, se a universidade napoleônica está a serviço do Estado, a universidade norte-americana está a serviço do capital, tendo no especialista ou cientista-técnico seu maior expoente, em oposição ao modelo alemão que valoriza o professor como agente político e administrativo dentro da instituição de ensino.

Na América espanhola, a instituição universitária chegou precocemente e, no final do século XVI, numa iniciativa conjunta do Estado Colonial e da Igreja, seis delas já haviam sido implantadas. Todas essas instituições copiavam o modelo da

metrópole oferecendo os mesmos estudos e adotando a mesma estrutura. Em 1800, existiam 20 universidades ibero-americanas do México ao Chile (ALMEIDA FILHO, 2008). O modelo europeu, especialmente o francês, que exercia forte influência em Portugal e Espanha, foi o adotado pela América Latina nas sociedades e universidades. Nesse sentido, a educação superior era destinada somente para a elite dos países latinos, como também o acesso aos postos políticos e burocráticos (ROSSATO, 2005). De acordo com esse autor, até o final do século XIX quase todos os países latino-americanos já possuíam uma ou mais universidades, com exceção do Brasil, que vai ter seu primeiro curso superior, de medicina, autorizado somente em 1808 com a chegada da família real portuguesa.

Portugal detinha com mão-de-ferro o monopólio da formação superior, tornando absolutamente interdito ministrar o “ensino superior” nas colônias. Por isso, os colonizadores portugueses jamais permitiram o estabelecimento de instituições de educação universitária no Brasil – sua maior e mais bem guardada colônia (ALMEIDA FILHO, 2008).

2.2 A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Ao longo dos séculos, sempre ocorreram adequações – em maior ou menor grau – da universidade às exigências da sociedade, motivadas por fatores econômicos, sociais, políticos, religiosos e ideológicos. Apesar de algumas variantes determinadas pela passagem do tempo, são três as funções institucionais predominantes na universidade atual: 1) A disseminação do saber, entre os estudantes, que se realiza principalmente através da função ensino; 2) A geração e o desenvolvimento do saber, através dos trabalhos de pesquisa desenvolvidos pelo corpo de docentes e pelas equipes especializadas; 3) A prestação de serviços à sociedade, por meio da Extensão (MEYER JR., 1988).

A Extensão Universitária se origina, já com essa denominação, na Inglaterra do século XIX, decorrente de mudanças necessárias na educação para atender os interesses do capitalismo (VALOIS, 2000; ROCHA, 2001). Para Souza (2001), a Universidade inglesa viu-se obrigada a responder às demandas sociais e a diversificar suas atividades, não se limitando à função única de formação das elites, mas assumindo também a preparação técnica que o novo modo de produção exigia.

Tornou-se este o modelo de Extensão europeu, caracterizado pela criação de cursos que visavam garantir uma educação continuada e uma formação técnica.

A Extensão Universitária inglesa irradia-se até os Estados Unidos, onde será associada aos ideais da Revolução Americana e aos projetos de desenvolvimento regional, criando verdadeiras Escolas de Extensão, os *Land Grant Collegges*, experiências do extensionismo cooperativo ou rural que serão os núcleos de surgimento das Escolas Superiores Rurais ou Universidades Rurais. Surgirão, igualmente nos Estados Unidos, experiências de Extensão Universitária sob a forma de prestação de serviços técnicos, difusão técnico-científica, realização de cursos profissionalizantes, educação à distância, educação permanente, cursos noturnos ou outras opções, com grande diversidade de metodologias ou tecnologias (ROCHA, 2001).

Com relação à Extensão Universitária na América Latina, esta inicialmente esteve voltada para os movimentos sociais. Merece destaque o Movimento de Córdoba, de 1918. Nesse movimento, os estudantes assumem o poder da Universidade Católica, ocupando-a e lançando uma carta liminar em que, entre outros objetivos, propunham: a co-participação dos estudantes na estrutura administrativa; participação livre nas aulas; professorado livre das cátedras; autonomia universitária; extensão da universidade para além dos seus limites e difusão da cultura universitária (NETO, 2011).

A ação dos estudantes de Córdoba foi precursora do movimento que colocou a Extensão Universitária em evidência, com a criação de Universidades Populares em várias nações latino-americanas, sendo as mais expressivas as Universidades Populares Gonzalez Prada, no Peru e José Martí, em Cuba. A Extensão Universitária, vivenciada em forma de Universidades Populares, passará a ser vista pelos militantes dos movimentos universitários como uma obrigação. Nas Universidades Populares, os estudantes colocavam em prática metodologias, tecnologias e difundiam concepções de educação e de vida em sociedade, o que não tinham condições de vivenciar nas Universidades que estudavam (ROCHA, 2001).

No século XIX, a América do Norte sofreu uma grande expansão no ensino superior. Consequentemente, as Universidades da América Latina “não conseguiram fugir da influência norte-americana, que avançava como um rolo compressor sobre o continente” (ROSSATO, 2005, p.95). Com a crescente influência norte-americana nas

universidades, durante o século XX, a extensão universitária na América Latina vai assumindo também um caráter de prestação de serviços técnicos.

2.3 UNIVERSIDADE, DESENVOLVIMENTO E EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO BRASIL

Embora o ensino superior tenha sido criado há mais de um século no Brasil, durante a permanência da família real portuguesa, de 1808 a 1821, a primeira organização desse nível de ensino apareceu somente em 1920, por determinação do Governo Federal, com a criação da Universidade do Rio de Janeiro, pelo decreto n.º 14.343, de 7 de setembro de 1920, durante o Governo Epitácio Pessoa. Não passou porém, essa primeira criação, da agregação de três escolas superiores existentes no Rio: a Faculdade de Direito, a Faculdade de Medicina e a escola Politécnica (ROMANELLI, 2005). Em 1927, surgiu, por iniciativa de Francisco Mendes Pimentel, a Universidade de Minas Gerais, que agregou as Escolas de Direito, Engenharia e Medicina.

Apesar da reorganização da Universidade do Rio de Janeiro, a primeira Universidade a ser criada e organizada, segundo as normas dos Estatutos das Universidades, foi a Universidade de São Paulo, surgida em 25 de janeiro de 1934. As demais universidades, até então, tinham se organizado pelas simples incorporação dos cursos existentes e autônomos. A Universidade de São Paulo foi criada segundo as normas do decreto e apresentava a novidade de possuir uma Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras que passou a ser medula do sistema, tendo por objetivos a formação de professores para o magistério secundário e a realização de “latos estudos desinteressados” e a pesquisa (ROMANELLI, 2005).

Em 1935, Anísio Teixeira, como Secretário da Educação, criava a Universidade do Distrito Federal, de estrutura arrojada, caracterizada pelo fato de não possuir as três faculdades tradicionais e ter uma Faculdade de Educação, na qual se situava o Instituto de Educação. Teve, porém, curta duração: em 1939, ela foi extinta, ao incorporar-se à Universidade do Brasil, na qual se transformara a Universidade do Rio de Janeiro, desde 1937. Também em 1935 foi criada a Universidade de Porto Alegre, a primeira a incluir, em sua estrutura, uma Faculdade de Estudos Econômicos (ROMANELLI, 2005).

Importante destacar que antes disso, em 1912, já havia sido criada a Universidade do Paraná. Resultado direto do esforço das elites paranaenses surgidas do enriquecimento propiciado pelo ciclo da erva-mate que entrava em seu declínio na região. Oficializada pela lei estadual n.º 1284. Dela faziam parte as Faculdades de Direito, Engenharia, Odontologia, Farmácia e Comércio. Entretanto, o Governo Federal, através do Decreto-lei n.º 11.530, de março de 1915, que determinava a abertura de escolas superiores apenas em cidades com mais de 100 mil habitantes, deixava de reconhecer oficialmente a Universidade do Paraná, uma vez que Curitiba, naquela época, não atingia essa população. Foi somente em 1946 que as faculdades foram reconhecidas como Universidade pelo Governo Federal.

A Extensão Universitária, entendida como uma forma propagar o conhecimento universitário para parcelas da população que não estão formalmente vinculadas à Universidade, estavam presente nas universidades brasileiras desde as primeiras décadas do século XX. Serrano (2010), aponta que existiam, até então, duas vertentes para a Extensão Universitária: uma materializada na forma de cursos, seguindo a influência inglesa, e outra que se concretiza como prestação de serviços, de influência americana. Em ambas, a Extensão tinha um caráter utilitarista e pouco acadêmico. Esta visão também é partilhada por Nogueira (2001), que demonstra que as primeiras experiências de Extensão Universitária no Brasil traziam a influência dos dois modelos. Destacam-se as atividades realizadas pela Escola Superior de Agricultura e Veterinária de Viçosa/MG e na Escola Agrícola de Lavras/MG, ainda na década de 1920.

O modelo dos Estados Unidos influenciou os países da América Latina no sentido de implantarem uma Extensão Universitária técnica, associada a programas de desenvolvimento (ROCHA, 2001). Destacam-se as formas de Extensão surgidas a partir da criação das Escolas Superiores de Lavras e Viçosa. Na primeira, já em 1921, iniciam-se trabalhos de difusão técnico-científica com a publicação da revista *O Agricultor*, com a pretensão de “difundir e educar os agropecuaristas brasileiros”, bem como promover o desenvolvimento rural do País. A Escola Superior de Agricultura de Viçosa, inaugurada em 1926, já em 1929, iniciou a realização da “Semana do Fazendeiro”, atividade que ainda hoje se realiza. O modelo extensionista dos Estados Unidos, em sua variante da extensão rural, servirá de base, em anos posteriores, para o surgimento dos sistemas de educação rural, na maioria das vezes desvinculadas da educação superior (ROCHA, 2001).

A Extensão Universitária no Brasil na década de 1920 é fortemente voltada à agricultura. No mesmo período, a expansão do capitalismo “recoloniza” o mundo periférico e promove sua extroversão internacional para a conquista de mercados e posições econômicas. É o momento da luta concorrencial dos grandes trustes e cartéis internacionais, da queda da hegemonia do imperialismo inglês, substituído a partir do final da 1ª Grande Guerra, pelo imperialismo norte-americano (CANO, 2012). Além disso, o Brasil na década de 1920, apresenta grande crescimento econômico baseado na agricultura tendo o café como principal produto, além do algodão e do açúcar, que recuperavam valor depois da forte queda nos preços na primeira década do século XX. A agricultura incrementa sua área de cultivo e aumenta os níveis de produção, com grande introjeção de máquinas e insumos mais modernos, importados dos EUA.

A partir da década de 1930, o Brasil passou por transformações econômicas e sociais profundas que foram responsáveis pela radical mudança do perfil do país a partir de então. Dentre elas, a industrialização em larga escala, financiada através dos recursos obtidos com a exportação de café, e a substituição da mão-de-obra imigrante, nas regiões econômicas mais ativas, pelo trabalhador nacional vindo de outras regiões do país. São Paulo passa de um estado predominantemente agrícola para consolidar-se como a região mais industrializada do país (MENDES, 2011). Durante o governo Getúlio Vargas o Brasil vivencia grande crescimento econômico. Pela primeira vez, a produção fabril ultrapassa a agrícola como principal atividade da economia. Ocorre também o surgimento da indústria de base, ou seja, aquela dedicada à produção de máquinas e ferramentas pesadas, à siderurgia e metalurgia e à indústria química. Essas transformações ocorreram em uma conjuntura internacional adversa. A crise de 1929 e a depressão econômica que se seguiu reduziram os preços do café, principal fonte de divisas, pela metade. Mesmo assim, a economia brasileira apresentou entre 1930 e 1945, taxas de crescimento próximas a 5% ao ano, sendo que a atividade industrial apresentou taxas anuais de crescimento entre três a sete vezes mais elevadas do que a agricultura (PRIORE; VENANCIO, 2010). De acordo com os autores, a industrialização acelerada teve efeitos não só econômicos mas também políticos e sociais. A chamada Era Vargas é caracterizada como uma época de intensa urbanização. Em 1920, por exemplo, apenas dois em cada dez brasileiros residiam em cidades; na década de 1940, quatro em cada dez

brasileiros moravam em áreas urbanas e os operários urbanos passam a constituir importante segmento da sociedade brasileira.

Destaca-se nesse projeto político econômico de governo a presença de intelectuais que originavam-se de instituições tecnológicas, como a Escola de Minas de Ouro Preto, ou eram fruto de ramificações do Modernismo dos anos 1920. Esse movimento deu origem a tendências que valorizavam a análise científica, proporcionada pelas nascentes ciências sociais, como uma forma de melhor conhecer e explicar o funcionamento de nossa sociedade, o que proporcionou o surgimento de uma geração de sociólogos, economistas e administradores. Esses intelectuais, ao integrarem o aparelho burocrático getulista, são responsáveis pelos primeiros projetos de planejamento estatal na área econômica. Graças a esse planejamento, empresas estatais passam a ocupar espaços estratégicos na produção de energia e matérias-primas (PRIORE; VENÂNCIO, 2010). Segundo os autores, não foi somente na economia que a intervenção estatal getulista se notabilizava. Em áreas como a educação, registram-se, igualmente, mudanças profundas. São planejadas e implementadas importantes alterações, como a ampliação de vagas e a unificação dos conteúdos das disciplinas no ensino secundário e no universitário. É criado também o ensino profissional, associado às instituições privadas do chamado “Sistema S”, como Senai, Senac e Sesc.

De acordo com Rocha (2001), no começo da década de 1930 inicia-se o processo de reforma universitária no Brasil. A partir dos militantes do movimento da Escola Nova¹, que passam a ocupar espaços de destaque no governo, é elaborado o Decreto 19.851 de 11 de abril de 1931, que regulamenta o Estatuto das Universidades Brasileira, no qual regulamenta-se a Extensão Universitária:

Art.35 - f) cursos de extensão universitária, destinados a prolongar, em benefício coletivo, a atividade técnica e científica dos institutos universitários.

Art. 42. A extensão universitária será efetivada por meio de cursos e conferências de caráter educacional ou utilitário, uns e outras

¹ O movimento denominado Escola Nova surge na Europa, chega no Brasil no século XIX, mas ganha impulso à partir de 1930. Em linhas gerais, propõe a universalização da escola pública, laica e gratuita como único meio efetivo de combate às desigualdades sociais da nação. Além disso, defende que as escolas devem deixar de ser meros locais de transmissão de conhecimentos para tornarem-se pequenas comunidades. Influenciou a ação de intelectuais como Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro e Florestan Fernandes (GADOTTI, 1996).

organizados pelos diversos institutos da Universidade, com prévia autorização do Conselho Universitário.

§ 1º Os cursos e conferências, de que trata este artigo, destinam-se principalmente à difusão de conhecimento úteis à vida individual ou coletiva, à solução de problemas sociais ou à propagação de idéias e princípios que salvaguardem os altos interesses nacionais.

§ 2º Estes cursos e conferências poderão ser realizados por qualquer instituto universitário em outros institutos de ensino técnico ou superior, de ensino secundário ou primário ou em condições que os façam acessíveis ao grande público [...].

Art. 109. A extensão universitária destina-se à difusão de conhecimentos, filosóficos, artísticos, literários e científicos, em benefício do aperfeiçoamento individual e coletivo.

§ 1º De acordo com os fins acima referidos, a extensão universitária será realizada por meio de cursos intra e extra-universitários, de conferências de propaganda e ainda de demonstrações práticas que se façam indicadas (ROCHA, 2001, p. 32).

Segundo o Fórum de Pró Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX, 2007), neste Estatuto está o primeiro registro oficial sobre Extensão Universitária publicado no país que, nesse período, surge fortemente vinculada à transmissão de conhecimentos e à assistência. Segundo Nogueira (2001), subjacente a essas propostas, estava o objetivo de propagar os ideais da classe dominante que se instalara no poder, sendo, portanto, uma forma de extensão manipuladora.

Ao final da década de 30 e início da seguinte, houve um período de grande efervescência, em termos de experiências de práticas educativas em Extensão. Tendo como foco a cultura, foram criadas salas de leituras, experiências de rádio difusão, difusão cultural, além dos cursos e conferências abertas objetivando a discussão e soluções dos problemas sociais (SERRANO, 2001).

O desenvolvimento do Sistema de Universidades Federais, a partir de 1945, se deve, em grande medida, à federalização de algumas universidades estaduais criadas nas décadas de 1930 e início dos anos 1940, concomitantemente à difusão da ideia de que cada estado tinha o direito pelo menos a uma Universidade Federal (SAMPAIO, 2000). Também ocorre a criação da primeira Universidade Católica fato que, segundo o autor, assinala a ruptura do pacto entre Estado e Igreja, estabelecido a partir de 1931, e que leva a Igreja a buscar seus próprios caminhos na formação superior.

Entre 1930 e 1954 as Universidades Católicas recém criadas são nomeadas Pontifícias Universidades Católicas, sendo visível, segundo Bartnik e Silva (2009), a pressão da Igreja no sentido de garantir sua presença e segurança enquanto comunidade católica na defesa dos princípios cristãos para toda a comunidade nacional. Por isso, o interesse da Igreja em fundar Instituições Católicas estrategicamente posicionadas no país, a exemplo das Pontifícias Universidades Católicas: São Paulo/SP, Campinas/SP, Belo Horizonte/MG, Rio de Janeiro/RJ, Curitiba/PR e Porto Alegre/RS (BARTNIK; SILVA, 2009). De acordo com os autores, a Universidade Católica se desenvolve no Brasil com uma trajetória de pouca tradição em pesquisa, mas com uma característica forte: ser uma instituição disponível para o serviço à comunidade/sociedade e atendimento aos mais necessitados.

Durante a década de 1950 a política econômica brasileira tem uma alteração profunda em relação ao modelo precedente. Durante os dois governos Vargas, a prioridade do desenvolvimento nacional consiste no crescimento da indústria de base, produtora de aço ou de fontes de energia, como petróleo e a eletricidade (PRIORE; VENANCIO, 2010). As matrículas nas Universidades, entre 1940 a 1960, passaram de 27.671 a 93.202, ou seja, um aumento de mais de três vezes. A população do país, nesse mesmo período, cresceu de 41.2 para 70.1 milhões, ou 70%. Em um intervalo de 6 anos, entre 1954 e 1960, o número de matrículas em instituições privadas passou de 26.905 para 41.287, representando cerca de 44.3% sobre o total (LEVY, 1986). O aumento de matrículas no ensino superior respondeu a uma demanda crescente dos setores médios, produto do processo de desenvolvimento urbano-industrial.

Nos trinta anos que se seguiram à criação das primeiras Universidades, a sociedade mudou rapidamente e ampliaram-se extraordinariamente os setores médios, próprios de uma formação social industrial e urbana. As demandas dessas camadas em ascensão foram, inicialmente, pela ampliação do ensino público de grau médio. A satisfação dessa necessidade, ainda que limitada a setores relativamente restritos da sociedade, criou uma nova clientela para o ensino superior. O desenvolvimento das burocracias estatais e das empresas de grande porte abriu um novo mercado de trabalho, disputado pelas classes médias. O diploma de ensino superior constituía uma garantia de acesso a esse mercado. (SAMPAIO, 2010).

De acordo com Almeida Filho (2008), somente nos anos 1960 o modelo de universidade de pesquisa científico-tecnológica se estabelece no Brasil. Convidados pelo presidente Juscelino Kubitschek a desenhar um novo modelo de educação

superior para a Universidade de Brasília, em 1960, Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, conceberam-na para se tornar o primeiro centro acadêmico de um novo modelo civilizatório para o Brasil. Entusiasta do pragmatismo norte-americano, em especial da filosofia pedagógica de James Dewey, com quem estudou, Anísio Teixeira trouxe dos EUA as influências de como deveria ser uma universidade. Assim a Universidade de Brasília, a UnB, fundada sob esses princípios, nascia em 1962, sem a cátedra vitalícia, com programas de ensino baseados em ciclos de formação geral, organizada em centros por grandes áreas do conhecimento (portanto, sem faculdades superiores). Infelizmente, o regime militar que tomou o poder depois do golpe de 1964, entre suas primeiras medidas, ocupou militarmente a UnB, destituiu e exilou Anísio Teixeira, então Reitor, e decretou uma intervenção na instituição que culminou com a demissão da maioria dos docentes e pesquisadores.

2.3.1 Universidade e Extensão na Ditadura Militar

De acordo com Teixeira (2005), o endurecimento do regime militar e a repressão por ele imposta foram capazes de submeter a resistência da esquerda universitária, porém não conseguiu se sobrepor à força dos grupos da direita acadêmica que descendiam diretamente da universidade do Velho Mundo. Por isso, a Reforma Universitária de 1968 (objeto da lei nº 5540/68) terminou distorcida e incompleta, resultando em um tipo de estrutura de gestão mista que produziu um sistema de formação incongruente. Por um lado, uma versão distorcida do sistema anglo-saxão de departamentos foi sobreposta ao sistema franco-alemão da cátedra vitalícia, todavia sem erradicá-lo, sem controle institucional e social, nem mecanismos de avaliação de qualidade acadêmica. Assim, nas palavras de Almeida Filho (2008, p. 137), “a única reforma sistêmica que a universidade brasileira experimentou em sua curta história criou uma espécie de salada, ou talvez um pequeno monstro, um Frankenstein acadêmico, tanto em termos de modelo de formação quanto de estrutura institucional”.

Também no início dos anos 1960, dentro de uma concepção mais autônoma e transformadora da universidade, inicia-se na Universidade do Recife o movimento de Extensão Cultural que foi “lócus nascedouro” do método Paulo Freire de alfabetização de adultos, bem como de suas teorias. Este movimento freiriano poderia ter se

constituído num forte momento de redefinição da Universidade e da Extensão Universitária no país. No entanto, tal iniciativa foi abortada pelo regime militar com a cassação de Paulo Freire e a proibição da publicação de suas ideias no Brasil. Por sua vez, a implementação das ideias de Freire no Peru, no plano de governo de Veloso Alvarado, que propunha não só uma Extensão Cultural para o ensino superior, mas também uma ação exercida por docentes e discentes dos ensinos fundamental e médio, demonstrou a capacidade transformadora dessa concepção de extensão (SERRANO, 2010).

Ao tratar da Extensão, Paulo Freire (1983 p. 58) afirma que é importante que “nos defendamos da concepção mecanicista, que em sua ingenuidade e estreiteza de visão, tende a desprezar a contribuição fundamental de outros setores do saber”. Para o autor, a Extensão assumiu ao longo da história um caráter de imposição cultural, de atitude pouco favorável ao diálogo, indicando a ação de estender alguma coisa a alguém que recebe e, concebido dessa forma, o conceito de Extensão se relaciona com “transmissão, entrega, doação, messianismo, mecanicismo, invasão cultural, manipulação” (FREIRE, 1983, p. 22). Sob essa perspectiva, a extensão teria um caráter domesticador, persuasivo, representaria um momento de encontro entre pessoas que julgam saber muito, serem donos do conhecimento, com pessoas que nada sabem, ou seja, as populações com quem trabalham. Freire ressignifica o conceito de extensão, incorporando-lhe a noção de Comunicação que, de acordo com o autor, seria capaz de empreender-lhe outra dinâmica, liberta de características ligadas à dominação e à educação bancária.

De acordo com Rocha (2001), as Universidades Populares, difundidas na grande maioria dos países de língua espanhola, conforme exposto no capítulo anterior, somente chegam ao Brasil nos anos 1940. Porém, essas instituições têm o seu momento mais expressivo no início dos anos 1960, quando a União Nacional dos Estudantes (UNE) cria o Centro Popular de Cultura – CPC, que também teve sua trajetória interrompida pelo golpe militar de 1964, e que tinha, como objetivo, consolidar-se sob a forma de grande Universidade Popular. O extensionismo vivenciado pelo movimento estudantil, segundo Rocha (2001), tem um forte componente político e insere-se num processo de Reforma Universitária mais amplo.

Nogueira (2001), também enfatiza a intensa atividade extensionista realizada pelos estudantes vinculados à UNE no período 1960-1964, porém desvinculada da instituição universitária. A UNE tinha uma proposta de atuação no sentido de levar o

estudante a participar da vida social das comunidades, propiciando a troca de experiências entre estudantes de áreas profissionais afins e realizava ações de atendimento às comunidades carentes. Sua maior contribuição, de acordo com o autor, foi a metodologia de trabalho utilizada, que possibilitava a reflexão sobre as ações realizadas, uma metodologia, em essência, *freireana*.

Pode-se perceber, a partir das propostas registradas em documentos da UNE, que o modelo de Universidade defendida por essa instituição deveria ser comprometida com as classes populares, como o proletariado urbano e o rural. Nesse sentido, a Extensão Universitária tinha papel fundamental, seja por meio de cursos ou de serviço social destinados às classes populares, seja por meio de ações de apoio aos órgãos de Governo, ou de proposta de trabalho curricular em período de férias, sob forma de estágios (Nogueira, 2001). De acordo com o autor:

A extensão praticada pelos estudantes universitários, no início da década de 1960, é o primeiro aceno de mudança na sua concepção. É quando se veem ações concretas na direção do compromisso com as classes populares, não na forma assistencial, mas com a intencionalidade de conscientizá-las sobre seus direitos. Há ainda a preocupação de integração com órgãos governamentais, sobretudo no interior dos Estados; a percepção quanto à necessidade de diversas disciplinas ao recomendar a atuação conjunta de estudantes de diferentes áreas (NOGUEIRA, 2001, p. 62).

Este avanço no entendimento da Extensão, mostra a concepção de Universidade do movimento estudantil. Porém, segundo Serrano (2010), em uma conjuntura de ditaduras na América Latina, nas décadas de 1960 e 1970, o movimento estudantil e a prática de uma Extensão Universitária emancipadora passam a ser entendidos como ação de risco ao regime militar no Brasil. Assim, como forma de se contrapor e cooptar os estudantes para o trabalho assistencial comunitário, o governo militar institui no Brasil programas de ação esporádica, de certa maneira desvinculados das instituições universitárias.

Para Rocha (2001), após o golpe militar, o Governo utilizou várias das propostas estudantis em sua orientação de institucionalização da Extensão Universitária, em uma atuação assistencialista junto às comunidades mais carentes – uma proposta claramente incorporada ao ideal “desenvolvimento e segurança”, em que os estudantes eram apenas executores. É o caso do Projeto Rondon e do Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária (CRUTAC). Em uma fase em que o Governo se empenhava em sufocar o movimento estudantil, ambas as

iniciativas podem ser entendidas como estratégias para envolver o estudante universitário em ações sociais nas comunidades carentes sob a tutela do governo militar.

Responsabilizar a comunidade universitária para a tarefa do serviço comunitário, sem o cunho político de resistência, era uma forma muito perspicaz de canalizar as energias dos estudantes em prol da nação de uma maneira que o controle e a ordem do país pudessem ser restaurados e preservados. Cabia então à Extensão Universitária realizar esse grande feito, por meio do serviço comunitário articulado à concepção de desenvolvimento do país. Essa apropriação estatal das ações populares gerou uma nova concepção que passou a permear a Extensão Universitária: além da difusão de cultura, conhecimento e técnica, agora cabia também a ela o serviço comunitário (VIEIRA, 2014).

O programa CRUTAC, criado pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, em 1966, tinha como objetivo central, proporcionar ao estudante universitário uma atuação nas comunidades rurais. Proposto inicialmente para a área da saúde, o programa foi estendido, posteriormente para estudantes de outras áreas, transformando-se em estágio obrigatório e contando com a participação de professores e técnicos. O regimento do CRUTAC proibia a participação de seu grupo em manifestações político-partidárias, de forma a garantir absoluta neutralidade em face de qualquer ativismo religioso, político ou ideológico. A partir de 1969, ocorre a expansão nacional dessa experiência, primeiro na região nordeste e depois nas demais regiões do país (NOGUEIRA, 2001; VIEIRA, 2014).

Por sua vez, o Projeto Rondon é instituído em nível nacional, por decreto em 1968, embora já estivesse em funcionamento há cerca de dois anos. Considerando a educação como assunto de segurança nacional, especialmente o ensino superior, o Governo vincula o projeto ao Ministério do Interior e, com o apoio das Forças Armadas, realiza o intercâmbio de estudantes entre as diversas regiões do País – em especial os do Sul e Sudeste que se dirigiam à Região Norte, ao Nordeste e ao Centro-Oeste. Esse movimento tinha como uma de suas principais finalidades, identificar o universitário com a realidade brasileira, para possibilitar o engajamento e a participação dele no desenvolvimento nacional e comunitário. Os estudantes são recrutados sem a participação da Universidade, não havendo envolvimento de seus departamentos, nem de seus docentes. Mas as críticas vêm dos próprios estudantes, logo após a realização das primeiras experiências, em especial as Operações

Nacionais. Criticam-se o caráter esporádico das atividades, sua desarticulação com a instituição universitária como um todo e a falta de continuidade das ações ente outros aspectos (NOGUEIRA, 2001). O Projeto Rondon foi extinto em 1989 pela Medida Provisória nº. 28/89, sendo retomado posteriormente, em 2003, durante o primeiro governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, com um pouco mais de autonomia na elaboração das propostas por parte das IES, se comparado ao período anterior do projeto, mas ainda com grande centralização das decisões no Ministério da Defesa. Atualmente, o Projeto Rondon realiza missões anuais e conta com um efetivo de 11 servidores do ministério exclusivamente dedicados ao gerenciamento do projeto.

Apesar do retrocesso imposto à Extensão Universitária pelo governo militar, dando-lhe uma feição assistencialista, este serviu como paradigma de uma Universidade que se assume como instituição social comprometida com toda a sociedade e não apenas com setores dominantes da população. Também não impediu que as ideias, delineadas inicialmente pelo movimento estudantil, reaparecessem e se consolidassem em uma nova concepção presente na fase posterior (NOGUEIRA, 2001; TAVARES, 2001).

Na década de 1970, uma rede institucional de pós-graduação foi gradualmente implementada no país, viabilizando programas credenciados de treinamento e pesquisa. Em paralelo, algumas agências de apoio patrocinadas pelo governo federal foram preparadas para apoiar a recém-nascida rede universitária de laboratórios de pesquisa. Estas agências, sendo a mais proeminente o Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq), também concediam bolsas de estudo, treinamento e pesquisa, permitindo à estudantes e pesquisadores levarem à cabo seus projetos, junto com um sistema permanente de avaliação e desempenho (ALMEIDA FILHO, 2008).

Durante a redemocratização do Brasil (1981-1988), o sistema universitário público do país sofreu demasiadamente com a crise econômica que se abateu sobre a América Latina e com a crise política paralela vivenciada ao longo do processo de abertura democrática. Em especial para o sistema federal de ensino superior, foram anos de sub-financiamento, caos administrativo, crise de autoridade, desvalorização social, manifestos em longas, frequentes e frustrantes greves de estudantes, docentes e servidores técnico-administrativos (ALMEIDA FILHO, 2008).

2.3.2 A redemocratização do País e a Extensão Universitária

A partir dos anos 1980 é discutido um novo paradigma para a Universidade brasileira, sua relação com a sociedade e o papel da Extensão (FORPROEX, 2001). Essa década é marcada como um período em que se enfraquecem as ditaduras latino-americanas e se fortalecem os processos de redemocratização, propiciando o reaquecimento dos movimentos sociais, afetando fortemente as Universidades por meio da constituição das Associações de Docentes e Servidores e Diretórios de Estudantes.

Os responsáveis pela Extensão Universitária reagem aos programas e aos projetos elaborados em nível nacional, mesmo cobrando apoio financeiro do Ministério da Educação, e pedem respeito à sua autonomia para criar programas, projetos e ações que, mesmo com respeito à realidade nacional, considerem a sua situação específica. Esse momento propiciou ampla diferenciação das práticas extensionistas, que privilegiaram, em grande parte, a prestação de serviços em diferentes dimensões. A celebração de alianças com setores da sociedade civil começa a reaparecer, predominando, todavia, as programações que privilegiavam o interesse das instituições de educação superior (ROCHA, 2001).

Em 1987 é organizado o Fórum de Pró-Reitores de Extensão das IES públicas (FORPROEX), criando condições para uma conceituação da extensão, assim expressa no I Encontro Nacional dos Pró-Reitores de Extensão:

A Extensão Universitária é o processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre universidade e sociedade.

A Extensão é uma via de mão dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade de elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico. No retorno à Universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento. Esse fluxo, que estabelece a troca de saberes sistematizados, acadêmico e popular, terá como consequência: a produção do conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional; a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da Universidade.

Além de instrumentalizadora desse processo dialético de teoria/prática, a Extensão é um trabalho interdisciplinar que favorece a visão integrada do social (FORPROEX, 2001, p. 2).

Em 1988, com a promulgação da Carta Magna, a Extensão obteve reconhecimento constitucional, quase 80 anos depois das primeiras iniciativas extensionistas surgirem no Brasil. Com a Constituição, também surge a possibilidade de financiamento público para as atividades de extensão, além de regulamentar e definir diretrizes a serem seguidas. A possibilidade de financiamento aparece no seu artigo 213, § 2º, onde está previsto que “as atividades universitárias de pesquisa e extensão poderão receber apoio do poder público” (BRASIL, 1988).

Do assistencialismo passou-se ao questionamento das ações desenvolvidas pela Extensão; de função inerente à Universidade, a Extensão começou a ser percebida como um processo que articula o ensino e a pesquisa (TAVARES, 2001). A institucionalização passava a ser um objetivo, só que em sua dimensão processual, envolvendo toda a Universidade e não mais por meio de programas concebidos fora do espaço acadêmico, como aconteciam durante o período da ditadura militar.

Em 1993, durante o governo Itamar Franco, o MEC criou o Programa de Fomento à Extensão Universitária (PROEXTE), que previa a destinação de recursos para o financiamento de programas, projetos e eventos de extensão. Quanto aos financiamentos, Feijó (2011) afirma que estes ocorreram em duas linhas: a articulação da universidade com a sociedade, que tinha como objetivo promover uma maior aproximação entre universidade e sociedade, contando com recursos do SESU/MEC; e a integração da Universidade com a sociedade e com o ensino fundamental, que buscou atender às necessidades demandadas pelo sistema de ensino fundamental dos estados e municípios, sendo financiadas com verbas do FNDE/SEU. De acordo com Nogueira (2005), as diretrizes do PROEXTE foram concebidas para que a política de extensão de cada universidade propiciasse a participação da comunidade universitária, privilegiando ações integradas com as administrações públicas e com entidades da sociedade civil, de forma a atender demandas expressivas da população.

Enretanto, a abertura e o reconhecimento da Extensão na esfera nacional com o apoio financeiro para execução das ações extensionistas se deu por um curto período, pois, em 1996, no governo Fernando Henrique Cardoso, com a política de contenção de gastos com a educação superior, o MEC interrompe o programa.

Também sob a presidência de FHC, houve um incremento na capacidade global da rede de ensino superior devido a um processo de desregulamentação, que abriu o sistema para investimentos privados locais. Isto resultou no aumento da quantidade de instituições de ensino superior privadas (ALMEIDA FILHO, 2008).

2.3.3 A Expansão do Ensino Superior e a Política Nacional de Extensão

A partir de 2003, o ensino superior brasileiro expandiu-se, acompanhado de um processo intenso de diversificação que poderia ser visto sob dois ângulos principais: diversificação substantiva dos percursos escolares (novos objetos, teorias, áreas de formação), mas também diversificação burocrática e social, com a criação de novos tipos de diplomas (BARBOSA, 2015).

De acordo com Machado (2013), as bases para a reforma do ensino superior iniciada pelo governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva fundaram-se num discurso de democratização, de ampliação do acesso e da permanência, de retomada dos investimentos públicos, especialmente nas IES públicas federais, e acabaram por dar continuidade à política expansionista sob a órbita da diversificação e privatização, cujas particularidades da expansão vão aparecer na abertura de novas vagas dentro das instituições já disponíveis, na certificação em massa, no esmaecimento das fronteiras público-privado e na oligopolização do sistema de Educação. A autora também afirma que o movimento de expansão da Educação Superior no século XXI vai seguir a direção da diversificação de modalidades de ensino, incrementando o crescimento das modalidades que fogem ao tradicional ensino de graduação presencial. Vão ser impulsionadas as modalidades de cursos criados pela LDB de 1996, cujas titulações podem ser de bacharelado, licenciatura, tecnologia e sequencial; e a modalidade de oferta poderá ser presencial, semipresencial ou à distância, contudo, a tendência de expansão trará como elemento novo o crescimento de cursos superiores de tecnologia e de cursos na modalidade à distância (MACHADO, 2003).

Para a expansão do setor público federal, foram definidas várias medidas como o estímulo às IFES existentes para expansão das vagas, notadamente pelo incremento das vagas para o turno noturno, expansão e interiorização pela criação

das novas universidades, entre as quais algumas surgidas de escolas, faculdades e centros tecnológicos e pelo desmembramento de entidades (MACIEL, 2014).

As principais estratégias do Governo Federal para a expansão das vagas e democratização do acesso ao ensino superior durante a gestão Luiz Inácio Lula da Silva foram o Programa Universidade Para Todos (ProUni), a Universidade Aberta do Brasil (UAB), o Programa Pró-Licenciatura, o Programa de Expansão das IFES (Expandir) e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni).

O ProUni foi criado em 2005, tendo como finalidade a concessão de bolsas de estudos para estudantes de baixa renda em cursos de graduação e sequenciais em IES privadas. Foram estabelecidos vários critérios, tanto de desempenho quanto de renda, além da exigência de ter estudado o ensino médio em escola pública. São reservadas vagas também para pessoas com deficiência, pretos, pardos e indígenas. Apesar de haver muitas críticas acerca dessa política, o programa atendeu mais de um milhão de estudantes entre 2005 e 2012 (BARBOSA, 2015).

Outra forma de expansão das vagas e democratização do acesso ao ensino superior foi implementada através da modalidade de educação à distância por dois programas do governo federal. São eles a Universidade Aberta do Brasil e o Programa Pró-Licenciatura. O Programa UAB foi criado em 2005 com o objetivo de expansão e interiorização da oferta de cursos de Ensino Superior por meio de parcerias entre a União, os Estados e os Municípios. O foco do programa era a capacitação dos professores na educação básica e a formação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica por todo o país. O Pró-Licenciatura foi desenvolvido em parceria com as IES públicas, comunitárias ou confessionais. Foi destinado à formação de professores em exercício nos anos finais do Ensino Fundamental ou Ensino Médio dos sistemas públicos de ensino que não tinham o curso superior mínimo exigido para o exercício da sua profissão. De acordo com o Ministério da Educação, a criação do programa fundamentou-se na necessidade de reduzir o déficit de professores da educação básica e de melhorar suas qualificações (MELO, 2009).

O Programa Expandir, implementado em 2005, teve um investimento de R\$ 592 milhões até o ano 2007 e, através dele, foram criadas dez novas universidades e cerca de 50 novos *campi*, em 68 municípios espalhados pelo interior do país (MICHELOTTO; COELHO; ZAINKO, 2006).

O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, é uma das ações integrantes do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Em sua formulação, o Reuni teve como principais objetivos: garantir as universidades as condições necessárias para a ampliação do acesso e permanência na educação superior; assegurar a qualidade por meio de inovações acadêmicas; promover a articulação entre os diferentes níveis de ensino, integrando a graduação, a pós-graduação, a educação básica e a educação profissional e tecnológica; e otimizar o aproveitamento dos recursos humanos e da infraestrutura das instituições federais de educação superior (SESU/MEC, 2009). Foram criadas 18 instituições com influência direta ou indireta do Programa REUNI, a saber: Universidade Federal do ABC (UFABC); Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (UFCSPA); Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL); Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM); Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM); Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA); Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR); Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD); Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB); Universidade Federal do Tocantins (UFT); Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA); Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF); Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA); Universidade Federal da Integração Luso-Afro-Brasileira (UNILAB); Universidade Federal do Cariri (UFCA); Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA); Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB); Universidade Federal do Sul da Bahia (UFESBA) (SESU/MEC, 2009).

É incontestável que a expansão do ensino superior no período foi bastante significativa: entre 2002 e 2011, foram criadas pelos governos (federal, estadual e municipal) 24 novas universidades, passando de 78 para 102 o número de IES públicas no país – no mesmo período foram criadas 4 universidades privadas, passando de 84 para 88 unidades; os centros universitários públicos passaram de 3 para 7 e os privados de 74 para 124, isto é, 50 novos centros universitários privados foram instituídos no período; já o número de faculdades privadas saltou de 1.262 para 1.869; as faculdades públicas também cresceram no total de 52, somando 83 unidades em 2002 e 135 em 2011 (MACHADO, 2003).

Com o aumento da oferta de novas vagas, as IES passam a receber um número significativo de novos estudantes, muitos deles oriundos de escolas públicas e em

condições socioeconômicas desfavoráveis. Para minimizar as dificuldades desses estudantes, foi instituído, por meio da Portaria Normativa nº 39, de 12 de dezembro de 2007, o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). O PNAES institui subsídios para auxiliar os estudantes de baixa renda com alimentação, transporte, moradia, apoio pedagógico, inclusão digital, assistência à saúde, cultura, esportes e serviços de creche. O Programa foi uma importante política conjunta com a expansão das vagas para democratização do ensino superior, pois possibilitou aos alunos condições menos desiguais para cursar o ensino superior e, com isso, diminuir a evasão e repetência, aumentando as taxas de diplomação, entre outras metas do Reuni (SESU/MEC, 2009).

Em 2003, primeiro ano do mandato do Presidente Lula, é criado o Programa de Apoio à Extensão Universitária (PROEXT). O primeiro edital foi lançado em julho de 2003 pela SESU/MEC, para que as atividades se desenvolvessem no ano subsequente. A partir desse, em todos os anos do Governo Lula, foram publicados editais, sempre com ênfase na inclusão social (PIMENTEL, 2015). O autor destaca que nesse período houve uma articulação do Ministério da Educação com os outros Ministérios, sendo publicados editais do PROEXT/Cidades, em articulação com o recém criado Ministério das Cidades, com o objetivo de ampliar as potencialidades do Programa Nacional de Capacitação de Cidades (PNCC) e do PROEXT/Cultura, em articulação com Ministério da Cultura, para atendimento de ações extensionistas de cultura desenvolvidas pelas universidades. Dessa forma, o PROEXT enquanto política pública é reforçado com a inclusão de recursos para financiamento de projetos e programas de outros ministérios, que passam a fazer parte dos editais lançados pela SESU/MEC. Diniz (2012), afirma que nos sete editais publicados no período de 2003 a 2010, é dada prioridade ao apoio a programas e projetos de extensão que contribuam com a implementação de políticas públicas com ênfase na inclusão social.

No edital publicado em 2004, foram identificadas as linhas temáticas em que os programas e projetos poderiam ser elaborados:

1. Educação de jovens e adultos, incluindo apoio ao desenvolvimento de sistemas locais e regionais de educação, alfabetização e letramento.
1. Formação permanente de pessoal para o sistema educacional, com articulação com a educação básica por meio da elaboração de

curso de educação continuada e produção de material pedagógico para professores em exercício nas redes públicas e outras ações.

2. Políticas de desenvolvimento social: atenção integral à família, combate à fome, erradicação do trabalho infantil, combate ao abuso e à exploração sexual de crianças e adolescentes, juventude e desenvolvimento social, atenção à pessoa idosa, atenção à pessoa portadora de deficiência, populações indígenas e quilombolas (MEC, 2004, p. 3).

As linhas temáticas deste edital, incentivam as ações de extensão à contemplarem, principalmente, a educação, através da formação de pessoal e a articulação com a educação básica e educação de jovens e adultos e as políticas de desenvolvimento social, dando ênfase às populações em situação de vulnerabilidade. No edital PROEXT publicado em 2011 pelo MEC, participam, além do Ministério da Cultura e do Ministério das Cidades, mais 10 ministérios e secretarias especiais mostrando a articulação de diversas áreas do governo federal para o financiamento da extensão universitária. As linhas temáticas financiadas nesse edital foram:

1. Educação; 2. Tecnologias para o desenvolvimento social; 3. Cultura e arte; 4. Pesca artesanal e aquicultura familiar; 5. Promoção da saúde; 6. Desenvolvimento urbano; 7. Desenvolvimento rural; 8. Redução das desigualdades sociais e combate à extrema pobreza; 9. Geração de trabalho e renda por meio de apoio e fortalecimento de empreendimentos econômicos solidários; 10. Preservação do patrimônio cultural brasileiro; 11. Direitos humanos; 12. Promoção da igualdade racial; 13. Mulheres e relações de gênero (MEC, 2011, p. 20).

Analisando esse edital, observa-se que o governo federal, através da Extensão Universitária implementa políticas públicas, atendendo demandas localizadas se comparadas às políticas de Estado, porém, atendendo comunidades, além de contribuir na formação dos estudantes que participam das ações programadas. Ocorre também um esforço de articulação dos diferentes ministérios para, através do financiamento, incentivar ações de extensão que propiciem desenvolvimento. Em suma, a Universidade passa a ter, com viés de certa forma utilitarista pelo governo federal, além das funções de Ensino, Pesquisa e Extensão, um papel cada vez mais atuante como implementadoras de políticas de desenvolvimento.

É nesse contexto, durante o Governo Lula, é que também é criado o Setor Litoral da UFPR, em 2005. O projeto Político Pedagógico desse setor invoca seu “compromisso com as regiões do Estado do Paraná que se tornam ávidas por

oportunidades de um desenvolvimento sócio-econômico e cultural” (UFPR, 2008, p. 2). Segundo este documento, essa expansão da UFPR “representa mais do que a ampliação de vagas do ensino superior, mas instalou um Projeto inovador em uma grande região geográfica desacreditada historicamente e com uma grande debilidade econômica” (UFPR, 2008, p. 1). Propondo-se em “disponibilizar produtos da ciência e do conhecimento especializado para um desenvolvimento sustentável” (UFPR, 2008, p. 2).

O Projeto Político Pedagógico do Setor Litoral menciona que um dos seus objetivos é atuar como agente de “desenvolvimento” (UFPR, 2008). Esse papel das universidades também é enfatizado pelo Ministério da Educação. Em 2009 no relatório do Programa Reuni, o MEC também afirma “o reconhecimento ao papel estratégico das universidades federais para o desenvolvimento econômico e social” (SESU/MEC, 2009). Nesse sentido, suas atividades de ensino e pesquisa devem refletir o compromisso da universidade com o desenvolvimento, cabendo à extensão universitária a interrelação desses dois eixos com as demandas da sociedade. Como coloca Tavares (2001):

Ao reafirmar o compromisso social da Universidade como forma de inserção nas ações de promoção e garantia dos valores democráticos de igualdade e desenvolvimento social, a Extensão coloca-se como prática acadêmica que objetiva interligar a Universidade, em suas atividades de ensino e pesquisa, com as demandas da sociedade. Com relação à Pesquisa, a sua prática estaria vinculada à criação e à recriação de conhecimentos possibilitadores de transformações sociais, nas quais a questão central seria identificar o que deve ser pesquisado e para quais fins e interesses se buscam novos conhecimentos. Quanto ao ensino, discute-se e aprofunda-se um novo conceito de sala de aula, que não se limita ao espaço físico da dimensão tradicional, mas compreende “todos os espaços dentro e fora da Universidade, em que se realiza o processo histórico-social com suas múltiplas determinações, passando a expressar um conteúdo interdisciplinar/transdisciplinar como exigência recorrente da própria prática” (TAVARES, 2001, p. 78).

A intervenção na realidade não visa levar a Universidade a substituir funções de responsabilidade do estado, mas sim produzir conhecimento, portanto, ciência, tecnologia e arte, tornando esse conhecimento acessível à população, ou seja, a compreensão da natureza pública da Universidade confirma-se à proporção que

diferentes setores da população brasileira usufruam dos resultados produzidos pela atividade acadêmica o que não significa ter de, necessariamente, frequentar seus cursos regulares (TAVARES, 2001). Portanto, a nova formulação conceitual de Extensão Universitária traz implícita que as atividades de ensino e pesquisa devem servir à transformação social.

Em 2012, essas considerações colocadas por Tavares (2001), reaparecem no novo conceito de Extensão Universitária da Política Nacional de Extensão Universitária, definidos à partir dos Encontros Nacionais do FORPROEX, realizados em 2009 e 2010. Neste documento, este Fórum, “apresenta às Universidades Públicas e à sociedade o conceito de Extensão Universitária” (FORPROEX, 2012, p. 15):

A Extensão Universitária, sob o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, é um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade (FORPROEX, 2012. p. 15).

Comparada à primeira versão do conceito apresentada em 1987 (FORPROEX, 2001), a nova definição agora mostra a *indissociabilidade* entre ensino pesquisa e extensão como princípio constitucional e continua definindo a Extensão como processo interdisciplinar, educativo e científico e acrescenta a esses processos a atribuição de mais um: o *político*. Na primeira definição, aparecia a frase “viabiliza a relação transformadora entre universidade e sociedade”, que agora é substituída por “promove a interação transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade” o que demonstra uma modificação conceitual no sentido da universidade não estar mais “fora da sociedade”, mas é um segmento desta.

No texto da Política Nacional de Extensão Universitária de 2012, são colocadas as diretrizes que devem orientar formulação e implementação das ações de Extensão Universitária. São as seguintes: *Interação Dialógica, Interdisciplinariedade e Interprofissionalidade, Indissociabilidade Ensino-Pesquisa-Extensão, Impacto na Formação do Estudante e, finalmente, Impacto e Transformação Social* (FORPROEX, 2012). O mesmo documento afirma que as diretrizes para as ações de Extensão Universitária devem contribuir para a superação das três crises da Universidade Pública, apontadas por Boaventura de Souza Santos (2008). São elas:

A crise de hegemonia, a crise de legitimidade e a crise institucional. A primeira resulta das contradições entre a função tradicional da Universidade de formar conhecimentos exemplares, nos âmbitos científico e humanístico, e a função de produzir padrões culturais médios e conhecimentos instrumentais, exigidos pelo desenvolvimento capitalista no século XX. A crise de legitimidade tem origem no fato de “(...) a Universidade ter deixado de ser uma instituição consensual em face da contradição entre a hierarquização dos saberes (...), por um lado, e as exigências sociais e políticas da democratização da Universidade e da reivindicação da igualdade de oportunidade para os filhos das classes populares, por outro”. Por fim, a crise institucional deriva-se da contradição entre a reivindicação da autonomia na definição dos valores e objectivos da Universidade e a pressão crescente para submeter esta última a critérios de eficácia e de produtividade de natureza empresarial ou de responsabilidade social (SANTOS, 2008 p. 14.).

A primeira diretriz da Política Nacional de Extensão Universitária, *Interação Dialógica*, orienta o desenvolvimento de relações entre Universidade e setores sociais marcadas pelo diálogo e troca de saberes, superando o discurso da hegemonia acadêmica e substituindo-o pela ideia de aliança com movimentos, setores e organizações sociais. Não se trata mais de “estender à sociedade o conhecimento acumulado pela Universidade”, mas de produzir, em interação com a sociedade, um conhecimento novo. Um conhecimento que contribua para a superação da desigualdade e da exclusão social e para a construção de uma sociedade mais justa, ética e democrática (FORPROEX, 2012). Essa via de “mão dupla” já aparece como objetivo no conceito de Extensão Universitária formulada em 1987. Esse conceito, afirma Serrano (2010), é expressivamente freireano, nele encontramos a relação dialética, a sistematicidade, o reconhecimento do outro e de sua cultura, a apropriação pelo outro do conhecimento com liberdade para transformá-lo. A Extensão é processo educativo e científico, ao fazer extensão produz-se conhecimento, mas não qualquer conhecimento, um conhecimento que viabiliza a relação transformadora entre a Universidade e a sociedade e vice-versa.

Santos (1999), refere-se a essa relação entre saberes acadêmicos e não acadêmicos como “Ecologia de Saberes”, que consiste na promoção de diálogos entre o saber científico ou humanístico que a universidade produz, e saberes leigos, populares, tradicionais, urbanos, camponeses, provindos de culturas não ocidentais (índigenas, de origem africana, etc.) que circulam na sociedade. Segundo o autor,

começa a ser socialmente perceptível que a universidade, ao especializar-se no conhecimento científico e ao considerá-lo a única forma de conhecimento válido, contribuiu ativamente para a desqualificação e mesmo destruição de muito conhecimento não-científico e que, com isso, contribuiu para a marginalização dos grupos sociais que só tinham ao seu dispor essas formas de conhecimento. Para ele, a injustiça social contém no seu âmago uma injustiça cognitiva (SANTOS, 1999).

A segunda diretriz colocada pelo FORPROEX (2012) é a *Interdisciplinariedade e Interprofissionalidade*, de acordo com os autores:

É um truísmo dizer que a realidade social é complexa, mas talvez não o seja argumentar que qualquer intervenção ou ação destinada a alterá-la deve levar em conta essa complexidade sob pena de se tornar estéril ou ineficiente. Por muitas décadas, as tecnologias de intervenção social têm oscilado entre visões holistas, destinadas a apreender a complexidade do todo, mas condenadas a ser generalistas, e visões especializadas, destinadas a tratar especificidades, mas caracterizadas pelo parcelamento do todo. (FORPROEX, 2012, p. 17).

Ao considerar especialização e complexidade, essa diretriz pressupõe que a combinação de especialização e visão holista pode ser materializada pela interação de modelos, conceitos e metodologias oriundos de várias disciplinas e áreas do conhecimento, assim como pela construção de alianças intersetoriais, interorganizacionais e interprofissionais. Dessa maneira, espera-se imprimir às ações de Extensão Universitária a consistência teórica e operacional de que sua efetividade depende.

Sobre o princípio da interdisciplinaridade, Raynaut (2014) aponta que, após um longo período histórico, durante o qual a especialização dos olhares sobre o mundo em disciplinas distintas tem permitido imensos progressos na elaboração de um saber científico rigoroso, a complexidade e o caráter híbrido dos problemas, a se tratar hoje, fazem com que o diálogo e a colaboração entre as disciplinas se torne, doravante, imprescindível. Isto não significa acabar com as disciplinas, mas, sim, criar condições que favoreçam os intercâmbios e a cooperação entre domínios da formação e da pesquisa. Para Raynaut (2014), tal processo deve se iniciar a nível de formação dos especialistas, que vão ter que colaborar com a resolução desses problemas complexos e híbridos, aos quais as sociedades contemporâneas são confrontadas. Com efeito, para que cientistas e técnicos oriundos de áreas de conhecimento

diferentes possam trabalhar juntos, eles precisam possuir a capacidade de se entenderem mutuamente, de responderem a questões que não surgem da sua própria disciplina; a capacidade de integrarem dentro de seus modelos explicativos informações alheias a seu próprio universo científico (RAYNAUT, 2014).

A terceira diretriz é sobre a *Indissociabilidade Ensino-Pesquisa-Extensão*, que busca colocar o estudante como protagonista de sua formação técnica e cidadã e deve ser estendida, na ação de Extensão Universitária, a todos envolvidos: alunos, professores, técnico-administrativos, pessoas das comunidades, estudantes de outras Universidades e do ensino médio. Dessa maneira, emerge um novo conceito de “sala de aula”, que não mais se limita ao espaço físico tradicional de ensino-aprendizagem, mas que se refere a todos os espaços, dentro e fora da Universidade, em que se apreende e se (re)constrói o processo histórico-social em suas múltiplas dimensões e facetas. O eixo pedagógico clássico “estudante–professor” é substituído pelo eixo “estudante–professor–comunidade”. O graduando, assim como a comunidade com a qual se desenvolve a ação de Extensão, deixa de ser mero receptáculo de um conhecimento validado pelo professor para se tornar participante do processo. Dessa forma, torna-se, também, o tutor (aquele que apoia o crescimento possibilitado pelo conhecimento), o pedagogo (aquele que conduz, de mãos dadas, o processo de conhecimento) e o orientador (aquele que aponta a direção desse processo). Assim, no âmbito da relação entre Pesquisa e Ensino, a diretriz Indissociabilidade Ensino–Pesquisa–Extensão inaugura possibilidades importantes na trajetória acadêmica do estudante e do professor. Na relação entre Extensão e Pesquisa, abrem-se múltiplas possibilidades de articulação entre a Universidade e a sociedade. Visando à produção de conhecimento, a Extensão Universitária sustenta-se principalmente em metodologias participativas, no formato investigação-ação (ou pesquisa-ação), que priorizam métodos de análise inovadores, a participação dos atores sociais e o diálogo (FORPROEX, 2012).

Na relação entre Extensão e Pesquisa, a Política Nacional de Extensão ainda propõe a incorporação de estudantes de pós-graduação em ações extensionistas. De acordo com FORPROEX (2012), essa importante forma de produção do conhecimento – a Extensão Universitária – pode e deve ser incorporada aos programas de especialização, mestrado e doutorado, o que pode levar à qualificação tanto das ações extensionista, quanto da própria pós-graduação.

Já a diretriz do *Impacto na Formação do Estudante* permite o enriquecimento da experiência discente em termos teóricos e metodológicos, ao mesmo tempo em que abrem espaços para reafirmação e materialização dos compromissos éticos e solidários da Universidade Pública brasileira. Conforme preconizado na Constituição de 1988 e regulamentado pelo PNE 2001–2010, a participação do estudante nas ações de Extensão Universitária deve estar sustentada em iniciativas que viabilizem a flexibilização curricular e a integralização de créditos logrados nas ações de Extensão Universitária (FORPROEX, 2012). A meta 12.7 do PNE 2014–2024 prevê, ainda, assegurar no mínimo dez por cento do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de Extensão Universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social. (BRASIL, 2014).

Na UFPR, foi implantada em setembro de 2015 uma comissão de assessoramento para atender a exigência do PNE e regulamentar a curricularização da Extensão. Essa comissão vem reunindo em diversos encontros a comunidade acadêmica para debater o tema e preparar a proposta de Resolução que será apresentada aos conselhos superiores da Universidade para aprovação. A proposta que vem sendo debatida pela comissão visa criar, no âmbito dos currículos plenos de graduação, as Atividades Curriculares de Extensão (ACE) como componentes obrigatórios dos Projetos Pedagógicos dos Cursos, tendo por finalidade contribuir para a efetiva indissociabilidade entre as funções básicas da Universidade. As ACE devem estar vinculadas a programas e projetos de extensão orientados prioritariamente para áreas de grande pertinência social e ao âmbito de formação dos cursos de graduação. Com vistas à integração no processo de ensino-aprendizagem, a inserção das atividades de extensão deve ocorrer prioritariamente em articulação com os conteúdos curriculares sem implicar, necessariamente, no aumento de carga horária total dos cursos (PROEC, 2017).

A quinta diretriz da Política Nacional de Extensão, *Impacto e Transformação Social*, reafirma a Extensão Universitária como o mecanismo por meio do qual se estabelece a inter-relação da Universidade com os outros setores da sociedade, com vistas a uma atuação transformadora, voltada para os interesses e necessidades da maioria da população e propiciadora do desenvolvimento social e regional, assim como para o aprimoramento das políticas públicas. De acordo com FORPROEX (2012), a expectativa é de que, com essa diretriz, a Extensão Universitária contribua para o processo de (re)construção da nação, uma comunidade de destino, ou de

(re)construção da polis, a comunidade política. Nesse sentido, a diretriz *Impacto e Transformação Sociais* imprime à Extensão Universitária um caráter essencialmente político.

Na Política Nacional de Extensão Universitária fica atribuída formalmente, por meio dessa última diretriz, a finalidade às ações extensão, de propiciar aprimoramento de políticas públicas e promover o desenvolvimento social e regional. Dessa maneira torna-se premente uma reflexão o sobre o conceito de desenvolvimento, assunto que será abordado na próxima sessão.

3 O CONCEITO DE DESENVOLVIMENTO – DO PROGRESSO AO DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL E A OPÇÃO PELO ECODESENVOLVIMENTO

Aplicado às sociedades humanas, o conceito de desenvolvimento, de acordo com Rostow (1971), se baseia na ideia de sucessão evolutiva de estágios, no qual as sociedades evoluíam de formas inferiores para superiores, partindo-se de um modelo rudimentar e culminando no modelo da civilização ocidental industrializada.

Bursztyn e Bursztyn (2013), destacam que o vocábulo desenvolvimento, originário do latim, cujo significado nos dicionários está associado à ideia de evolução, ganha, a partir da revolução industrial, dois atributos: passa a ser associado aos negócios e estar situado num território determinado. Para os autores, este vocábulo sofre transformações no decorrer do tempo até tornar-se um conceito. Ao longo de quase três séculos, o conceito de desenvolvimento foi marcado por sucessivas redefinições, começando com a valorização dos atributos estritamente econômicos, para depois agregar também os aspectos humanos e, finalmente, ambientais.

Para Levy e Joyal (2011), o conceito de desenvolvimento constrói-se sobre o avesso de sua própria imagem, o subdesenvolvimento ou a ausência do desenvolvimento. É por meio dessa referência que, segundo os autores, nasce uma inédita concepção contemporânea, o desenvolvimento como resultante da transformação conceitual de uma antiga categoria geral, o progresso.

O que permeia a ideia de progresso de acordo com Bury (1921) é o avanço da humanidade do passado, cuja condição original é “primitiva” e “bárbara”, até o presente, cujos sinais são a organização da sociedade, a dominação da natureza. Nessa sequência, a humanidade continuaria avançando rumo a um futuro previsível de realização plena, passando de um estado inferior a outro superior.

Nisbet (1985), resume cinco premissas que norteiam a ideia de progresso: 1) crença no valor do passado, que serve de base cumulativa para o presente e o futuro; 2) convicção da nobreza e até mesmo da superioridade da civilização ocidental; 3) aceitação do valor do crescimento econômico e tecnológico; 4) fé na razão e no tipo de conhecimento científico e acadêmico que só pode derivar da razão; 5) fé na importância intrínseca do valor da vida neste mundo. Segundo o autor, o progresso é

a crença numa visão positiva e otimista para se chegar a uma sociedade plenamente realizada.

O crescimento econômico e os avanços tecnológicos passam a ser aspectos centrais da busca do progresso com o advento da revolução industrial à partir do século XVIII. Dentro dessa perspectiva, o progresso se traduz pela busca de riqueza por meio da industrialização e passa a ser sinônimo de desenvolvimento econômico, avanço da tecnologia, inovação constante, expansão à novos mercados e aumento de produtividade.

Pela ótica do progresso, os países desenvolvidos são aqueles que atingiram certo grau de industrialização e abandonaram uma economia baseada fundamentalmente na agricultura. Os países subdesenvolvidos deveriam alcançar não só o mesmo nível de industrialização, mas de produção de bens e serviços, bem-estar, ética e valores (LANDES, 1994).

O desenvolvimento é assim concebido como a “receita do progresso”, para uma saída do “subdesenvolvimento” e, segundo Levy e Joyal (2011, p. 32), tornou-se uma “versão operacional do progresso”, suscetível de gerar resultados rápidos e concretos.

Os enfoques desenvolvimentistas do século XX, imbuídos pelas ideias de progresso acima descritas, foram agrupadas por Maimon (1993). Durante os anos 1950 e 1960 prevaleceram, segundo o autor, os enfoques do **desenvolvimento enquanto sinônimo de crescimento econômico** e o **desenvolvimento enquanto etapa**, que classificavam os países em uma escala de subdesenvolvimento/desenvolvimento. Estes enfoques entendiam que a sociedade era constituída de unidades econômicas (de produção ou consumo), segundo processos mecanicistas e cujas leis são conhecidas cientificamente.

Nestes enfoques o desenvolvimento é medido através de alguns indicadores quantitativos. O principal indicador utilizado é o Produto Interno Bruto (PIB), que corresponde ao valor de mercado do fluxo de bens e serviços finais disponibilizados por uma economia em um determinado período de tempo (normalmente um ano), propiciando o acompanhamento de suas modificações estruturais e de seu curso conjuntural (Lourenço e Romero, 2007). O PIB é considerado, de acordo com os autores, o indicador síntese de uma economia. Outros indicadores também são utilizados para monitorar a atividade econômica, como a Renda *Per Capita* (que é calculada dividindo o PIB pela população de um país), a Produção Industrial, a Taxa de Desemprego e a Balança Comercial (diferença entre as exportações e

importações). Equidade social e distribuição dos frutos do crescimento econômico não são contempladas nestes modelos. Para desencadear o desenvolvimento, que significa passar de uma sociedade tradicional para uma moderna e implica em consumo de massa, os países deveriam seguir os modelos de industrialização dos países supostamente “desenvolvidos”.

Outro enfoque do desenvolvimento apontado por Maimon (1993) é o ***desenvolvimento enquanto processo de mudança estrutural***. De acordo com o autor, nesse modelo de pensamento o desenvolvimento não é considerado como um processo mecânico, mas implica em mudanças sociais e estruturais. Desenvolvimento e subdesenvolvimento são faces do mesmo processo de divisão internacional do trabalho, isto é, o crescimento da produção e qualidade de vida em países ricos, ocorre à custa dos países periféricos, que mantêm-se em atraso. Por este enfoque, a industrialização também é a força motriz para romper o subdesenvolvimento. Durante os anos 1960 e 1970 “se desenvolver” é colocada como uma meta evidente, necessária e desejável para todos os países, na visão de organizações internacionais como as Nações Unidas, Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional, (Layrargues, 1970).

Para Furtado (1974), a ideia de que o PIB de um país representa avanço e melhoria para a população é um mito. Fazendo uma análise do forte crescimento econômico pelo qual passava o Brasil na década de 1970 (o chamado “milagre econômico”) o autor aponta que a concentração de renda não permitia que os frutos desse processo beneficiassem o conjunto da população. O autor também demonstra a relação entre crescimento econômico e degradação do meio natural, fator não computado no cálculo do PIB.

Para além do PIB, que considera somente a dimensão econômica do desenvolvimento, numa abordagem que procurava olhar mais diretamente para as pessoas, suas oportunidades e capacidades, foi criado em 1990, pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), a partir do trabalho dos economistas Amartya Sen e Mahbub Ul Haq, o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH). O IDH é uma medida resumida do progresso à longo prazo em três dimensões básicas do desenvolvimento humano: renda, educação e saúde (PNUD, 2018).

Para Sachs (1986), faltam indicadores apropriados para monitorar a “taxa de exploração da natureza” e a incorporação no fluxo do PIB do estoque de recursos não renováveis, assim como para descrever os custos humanos, psicológicos e sociais do

crescimento econômico. Passados mais de 30 anos da publicação destas considerações, continuamos carecendo de indicadores que levem em conta estes fatores, que não se prestam facilmente à medição, mas certamente podem ser identificados e descritos. Uma ênfase nos aspectos qualitativos do desenvolvimento talvez signifique deixar de lado a pretensão de encontrar uma medida sintética de classificação e desempenho do desenvolvimento.

Para compreender a importância dada aos indicadores quantitativos, que transformam o crescimento econômico como o componente mais importante do desenvolvimento (senão o único), e que permitem situar os países nessa suposta transição entre estágios evolutivos, é necessário compreender brevemente a evolução da área de conhecimento que fundamenta as teorias de desenvolvimento e crescimento: a Economia.

Surgida durante a fase inicial de industrialização da Inglaterra, a Economia Clássica foi a responsável por instrumentalizar a racionalidade produtiva que se iniciava, provendo as bases e fundamentos daquele processo. O desenvolvimento da Economia foi fortemente norteado pela concepção de cientificidade instaurada na modernidade, cujo ideal incluía, como parte do processo de autonomização das esferas do saber, um movimento em direção às explicações de caráter formal, mecânico e matemático (FERNANDEZ, 2011). De acordo com o autor, o passo definitivo em direção à formalização e à matematização da Economia foi dado por volta de 1870, pelos protagonistas do movimento que tornou-se conhecido como “revolução marginalista”. A abordagem neoclássica, então inaugurada, promoveu uma verdadeira revolução metodológica no âmbito da disciplina. O estudo da Economia passou a dividir-se entre uma abordagem “positiva” – científica e matemática – e uma abordagem “normativa” – a arte das aplicações de política econômica (BURSTYN E BURSZTYN, 2013; FERNANDES, 2011).

O pano de fundo valorativo da abordagem neoclássica consistiria exatamente em favorecer o crescimento econômico, supondo-se que a maximização deste aumentasse, a reboque, tanto a satisfação do consumidor, no nível individual, quanto o bem estar humano, numa perspectiva global. Dessa forma, através dos mecanismos de mercado, estaria garantida a maximização do bem-estar, não cabendo à teoria qualquer explicação (ou responsabilidade ética) com relação à distribuição resultante. Com efeito, a partir desse enfoque, qualquer consideração de equidade (inclusive geracional) está de antemão excluída.

Para a economia neoclássica, o industrialismo, como modo de produção, reúne e entrelaça três elementos básicos, os recursos naturais (R), objeto de apropriação e no caso de agregação de valor; o trabalho (L) necessário à transformação dos recursos naturais; e o capital (K), envolvendo desde máquinas, instalações físicas, conhecimentos, até meios financeiros. Estes elementos integram a representação da função (f) de produção (Y), na forma $Y = f(K, L, R)$ (FERNANDEZ, 2011).

Na fase inicial do industrialismo, o capital (K) prevaleceu sobre as demais dimensões da base produtiva. No século XIX, as precárias condições de vida dos trabalhadores das indústrias na Europa, serviram de alerta aos políticos e intelectuais, no sentido de incorporar a esfera social como atributo a ser valorizado na combinação dos elementos que estão na base de produção. O ideal de desenvolvimento como algo estritamente associado ao crescimento, com base em K, assume a configuração que valoriza a esfera socioeconômica. Um conjunto de políticas sociais passa a ser implantada em diversos países: previdência social, universalização da educação, reformas agrárias, direito de sufrágio às mulheres, seguro-desemprego. Essa foi a marca da emergência e expansão da doutrina social-democrata na Europa (BURSZTYN; BURSHTYN, 2013). Segundo os autores, impasses econômicos no mundo da social-democracia (crises, dívidas públicas, encarecimento das matérias-primas, choques do petróleo, desemprego, recessão) permitiram o surgimento e a disseminação da ideologia neoliberal. Essa corrente pregava a combinação da desestatização (redução do papel empreendedor do Estado) com a desregulamentação (menos restrições ao livre jogo das forças de mercado). Nesta fase, que marcou o último quarto do século XX, empresas públicas foram privatizadas, empregos públicos foram eliminados, conquistas trabalhistas foram reduzidas. Livre de limitações estatais e beneficiado pela redução da esfera pública, o K encontra espaço de expansão. Também durante esse período, a dimensão R passa a ganhar relevância. O momento era de alertas sobre impasses ambientais e de uma crescente mobilização social e política em torno de temas ligados ao esgotamento das fontes de matérias-primas, ao aumento da geração de resíduos, aos impasses energéticos, à degradação da qualidade de vida em ambientes urbanos, a recorrência de acidentes ecológicos, o desmatamento crescente, dentre outros problemas. Paralelamente, a evidência de impasses ambientais que se manifestam em todo o mundo (mudanças climáticas, degradação dos oceanos, perda de diversidade biológica, transporte de resíduos perigosos, acidentes nucleares, vazamentos de óleo, poluição urbana,

contaminação dos cursos d'água) ganhou enorme importância como elemento de mobilização política e de formação de opinião pública. As sociedades afluentes demandam cada vez mais qualidade de vida e ambiente saudável. A busca por um equilíbrio na hierarquia de relevância das três esferas do processo produtivo (K, L, R) passa a fundamentar o desenvolvimento (BURSZTYN; BURSZTYN, 2013).

Fernandez (2011), destaca que até a década de 1970, as teorias de desenvolvimento econômico concebidas para interpretar o capitalismo não levavam em conta os componentes ambientais, como o esgotamento dos recursos naturais, a poluição ou a destruição dos ecossistemas. A desconsideração desses aspectos deve-se, sobretudo, ao fato de que, até aquele momento, a pressão das atividades humanas sobre o meio ainda não haviam sido consideradas como prestes a atingir um nível crítico. Foi, portanto, a partir dos anos 1970, quando as questões do meio ambiente e dos recursos naturais passam a configurar um problema para a humanidade, que elas começam a ser entendidas e tratadas enquanto tais no âmbito das teorias econômicas (FERNANDEZ, 2011).

Para Foladori e Tommasino (2000), o século XX se caracterizou por transformações mais profundas sobre o ambiente, tanto em quantidade quanto em qualidade. Em quantidade e amplitude porque muitos dos efeitos sobre o ambiente deixaram de ser locais e regionais para atingir uma escala planetária, como o aquecimento global, a diminuição da camada de ozônio ou a perda da biodiversidade. Em qualidade, ou profundidade, porque o avanço da química permitiu a ruptura de laços e combinações de elementos novos que geraram efeitos de longo prazo sobre o meio ambiente. Por isso, de acordo com os autores, a preocupação com o meio ambiente surgida durante a década de 1970, nos países denominados desenvolvidos, tem um propósito diferente das preocupações surgidas em épocas e períodos históricos anteriores. Essa diferença consiste, basicamente, em relacionar a deterioração ambiental com o desenvolvimento, mostrando que o desenvolvimento por si mesmo não dava conta de um equilíbrio com o meio ambiente e também não permitia alcançar a equidade nas sociedades humanas (FOLADORI; TOMMASINO, 2000).

Ainda de acordo com esses autores, no início dos anos 1970 era possível visualizar as seguintes posições a respeito da problemática ambiental: por um lado, estavam os *catastrofistas* - também referidos por Sachs (1986) como “zeristas” - defensores do crescimento econômico zero, para os quais a continuidade do ritmo de

crescimento levaria ao longo do século XXI, a uma catástrofe ecológica e humana, devido principalmente à escassez de recursos naturais. Dentro desta linha de pensamento, o informe de 1972 feito pelo Clube de Roma², denominado *Limites do crescimento*, constituiu um marco na discussão.

Por outro lado, estavam os *tecnocratas otimistas*, classificados por como *cornucopianos*, em alusão ao símbolo mitológico da riqueza e abundância, que defendiam a inesgotável fonte da natureza e o eficaz mecanismo de mercado como regulador do usos dos recursos. Para os defensores dessa linha de pensamento não se vislumbrava crise ambiental alguma. Outra posição ideológica, frente à crise da sociedade industrial, era a dos *ecologistas incondicionais* (ou profundos), que defendiam uma volta ao passado, em uma defesa romântica da vida rural em pequenas comunidades autossustentadas (FOLADORI; TOMMASINO, 2000).

Desvinculando-se dessas posições acima apresentadas, surgiram uma série de propostas com a intenção de interpretar a crise ambiental e oferecer uma saída viável ao capitalismo. A expressão Ecodesenvolvimento e, logo depois, Desenvolvimento Sustentável constituem o centro da discussão e serão apresentadas a seguir.

3.1 ECODESENVOLVIMENTO

O conceito de Ecodesenvolvimento, segundo Carvalho (2006), foi primeiramente apresentado por Maurice Strong, em Genebra no ano de 1973, no decorrer da 1ª Reunião do Conselho Administrativo do Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA), para designar uma concepção alternativa de desenvolvimento e que questionava o caráter tecnocrático do planejamento econômico tradicional, visando direcionar ações em zonas rurais dos países em desenvolvimento para incorporação da racionalidade de prudência ecológica. Nas discussões desse encontro, rejeitava-se a visão reducionista da *ecologia profunda* e do *economismo restrito*, preconizando uma via intermediária entre o pessimismo preocupado com o esgotamento dos recursos e o otimismo dos teóricos da

² O Clube de Roma é uma organização não governamental, fundada em 1968, que reúne pesquisadores, cientistas e pensadores que se reúnem para discutir um amplo conjunto de assuntos relacionados à política, economia internacional e, sobretudo, ao meio ambiente.

abundância que acreditavam nas soluções tecnológicas (SACHS, 1994). Neste encontro foi ressaltado que problemas ambientais e de desenvolvimento eram compatíveis e deviam ter uma alternativa comum.

A partir de 1974, Ignacy Sachs desenvolve o conceito de ecodesenvolvimento e essa versão aprimorada expressa um estilo de desenvolvimento aplicável também a projetos urbanos e orientado pela busca de autonomia e pela satisfação prioritária das necessidades básicas das populações envolvidas. De acordo com Sachs (1986), ecodesenvolvimento é um conceito que pode ser definido como um desenvolvimento desejável do ponto de vista social, viável do ponto de vista econômico e prudente desde o ponto de vista ecológico.

Nesse sentido, o ecodesenvolvimento é “desenvolvimento endógeno e dependente de suas forças próprias, submetido à lógica das necessidades do conjunto da população, consciente de sua dimensão ecológica e buscando estabelecer uma relação de harmonia entre o homem e a natureza” (SACHS, 1986, p. 12). Esta proposta corresponde à preocupação de subordinar o desenvolvimento aos objetivos sociais e éticos, integrando as dificuldades ecológicas e buscando, no nível instrumental, soluções economicamente eficazes. Alguns princípios básicos desse conceito são:

1) Satisfação das necessidades básicas; 2) solidariedade com as gerações futuras; 3) participação da população envolvida; 4) preservação dos recursos naturais e meio ambiente em geral; 5) elaboração de um sistema social garantindo emprego, segurança social e respeito a outras culturas; 6) programas de educação; 7) defesa da separação dos países centrais e periféricos para garantir o desenvolvimento dos últimos (SACHS, 1994, p. 52).

Ao mesmo tempo em que as quatro condições essenciais para o ecodesenvolvimento são:

a) poder de decisão horizontal de desenvolvimento, capaz de suplantar a abordagem setorial e de tirar proveito de todas as possibilidades de complementariedade existentes; b) Participação real da população na preparação de ecoestratégias, na pesquisa necessária e na execução da ação proposta; c) sistema educacional que, ao invés de concentrar-se na transferência de conhecimento didático, converta a escola rural em verdadeira agência de desenvolvimento, onde os estudantes aprendam a participar diariamente de atividades de desenvolvimento, a assumir suas

responsabilidades em relação à comunidade e , ao mesmo tempo, a pensar especificamente em termos ecológicos e antropológicos; d) sistema de integração de áreas rurais na economia nacional, de maneira a evitar que os produtores de produtos primários sejam explorados por uma cadeia de intermediários (SACHS, 1986, p. 107).

Para Sachs (1986), a observação dos ecossistemas naturais oferece um excelente paradigma aos sistemas concebidos pelo homem, permitindo buscar complementariedade e encadear os ciclos a fim de minimizar os impactos negativos no ambiente, construindo verdadeiros sistemas enquanto a tendência a especialização exagerada resulta em uma maior justaposição de monoculturas e de monoproduções que trazem consigo um excesso de perdas e danos. De acordo com o autor, são importantes pesquisas de sistemas de produção à base de policulturas associadas ou intercaladas, de combinação da agricultura com a pecuária e piscicultura, como também da utilização, para fins energéticos e produtivos, de perdas e resíduos orgânicos. Chega-se, assim, ao conceito de fazenda ecológica, ou seja, a que emprega um conjunto mais ou menos elaborado de técnicas, vivendo na medida do possível de recursos renováveis e efetivamente renovados. Sachs (1986) ressalta ainda que a palavra-chave é complementariedade ecológica, enquanto nossas economias industrializadas prosseguem baseadas demasiadamente na especialização.

O ecodesenvolvimento, portanto, postula uma visão solidária a longo prazo, abrangendo toda a humanidade. Mas a ênfase deverá recair sobre os espaços da autonomia local que será preciso identificar ampliar e consolidar, dando-lhes a ajuda necessária para romper certos pontos de estrangulamento. Ainda de acordo com o autor, é necessária uma mudança de perspectiva, fazendo da escala local o ponto de partida do desenvolvimento. Em suas reflexões, Sachs (1986) menciona os fracassos, infelizmente numerosos, do planejamento centralizado, incapaz de levar em conta a diversidade e a riqueza das situações locais concretas provocando, na prática, o esmagamento da sociedade civil diante do Estado, das forças organizadas da economia e do monopólio radical de algumas profissões. Trata-se, segundo o autor, de ajudar a sociedade civil a tornar-se o terceiro sistema de poder, a tomar consciência do seu papel para vir a ser uma entidade por si mesma, a começar a ter voz própria, a impor suas opções plurais. Em resumo, a reequilibrar a seu favor a relação de forças

perante o Estado e as instituições que dominam a vida econômica, sejam elas privadas ou públicas.

Conforme Sachs (1986), o desenvolvimento só pode manifestar-se onde vivem as pessoas, isto é, localmente. Mas, sobretudo, o ecodesenvolvimento não terá bom êxito sem a iniciativa, o engajamento e a imaginação populares, imprescindíveis à detecção correta dos objetivos sociais e à clarificação de soluções específicas exequíveis, o que nos leva, mais uma vez, à escala local.

O ecodesenvolvimento local, rural ou urbano, constitui um ponto de partida, o lugar obrigatório por onde devem passar os movimentos políticos conducentes a outro desenvolvimento, do qual são uma condição necessária, mas de modo algum suficiente, o aprendizado extremamente útil e difícil no sentido de pensar o desenvolvimento de maneira horizontal e holística, pondo à prova a imaginação social e concreta e a ocasião de interligar conjuntos de interesses reais no âmbito de grupos humanos mais ou menos amplos. Sachs (1986, p. 116) defende que:

através dessa experiência, sobrevirá uma mudança de valores, levando os homens a buscar maior convivialidade entre si e melhor harmonia com a natureza. Esse aspecto pedagógico social é essencial na compreensão do motivo pelo qual a abordagem do ecodesenvolvimento vale a pena ser tentada, mesmo em condições aparentemente adversas. Ainda que tenha êxito imperfeito e em escala pontual, ela aciona uma experimentação ao vivo, sem a qual outro desenvolvimento não poderá ocorrer.

Para se tornar operacional o conceito de ecodesenvolvimento, são necessárias três condições. Primeiro, um grande conhecimento das culturas e dos ecossistemas, bem como daquilo que as diferentes culturas aprenderam sobre os seus ecossistemas. De acordo com Sachs (1986), é indispensável um programa extensivo de pesquisa em etnoecologia e etno-história, tomadas no sentido mais amplo, para que se identifiquem os pontos de partida do processamento de recursos específicos de cada ecossistema. Deve se levar em conta o potencial alimentar da flora e da fauna locais para os naturais de áreas específicas. A nossa subsistência depende de um número muito pequeno de plantas e animais. Ao mesmo tempo, estudos históricos revelam uma grande gama de alimentos localmente consumidos. Plantas importantes no passado e quase totalmente esquecidas, parecem representar uma promessa para o futuro e oferecer um potencial considerável de aperfeiçoamento por meio de pesquisa genética. A intensificação do remanejo e da criação de caça parece

igualmente possível e, em algumas regiões, mais compensadora que a própria criação de gado. O passo a seguir consiste, de acordo com Sachs (1986), em inventariar sistematicamente as ecotécnicas já disponíveis para a produção de alimentos em diferentes ecossistemas e culturas. Por último, chega-se à questão da orientação de pesquisas agrícolas e nutricionais. Para o autor, a revolução verde não pode resolver os problemas dos camponeses. As áreas tropicais precisam de novos sistemas de produção, ecológicos e culturalmente adaptados. O autor destaca, ainda, como particularmente promissora a pesquisa sobre silvicultura tridimensional, como fonte de madeira, alimento humano e forragem de gado. Atualmente técnicas similares são desenvolvidas em sistemas de produção conhecidos como agrofloresta.

Sachs (1986) defende um esforço de pensamento integrado nas abordagens de saúde e educação. Para ele deve-se começar a apreciar e utilizar a massa de conhecimentos e perícias acumulados pelas medicinas indígenas, assim como o alcance dos serviços paramédicos, num esforço de pensamento integrado entre a medicina moderna e a etnomedicina.

Sachs (1986) resgata de Illich (1978) o conceito de profissões mutilantes, para que os educadores e os médicos exerçam, em nossas sociedades, um monopólio radical de decisão, privando as pessoas de autonomia e reduzindo o campo da produção direta de valores de uso no setor doméstico. Segundo Sachs (1986), a escolaridade tornou-se rito de passagem, contendo pouco de educação útil, sendo que uma visão diferente, apoiada na antropologia, poderia dar o ponto de partida para a redefinição de estratégias educacionais, com maior ênfase em todas as formas de educação informal, num esforço de desenho dos processos de aprendizagem de modo a possibilitar que as pessoas, a partir de sua própria percepção do ambiente, construam sua cultura e experiência de vida cotidiana: com uma redefinição radical do papel da escola e também do professor. A escola deveria passar a ser uma espécie de agência local de desenvolvimento, envolvendo as crianças na gestão dos negócios da comunidade e dando-lhes o sentido de responsabilidade de cidadania. Para tanto, Sachs (1986) defende que a escola deveria ser, em grande parte, auto gerida e economicamente auto suficiente, ao menos, no tocante aos alimentos necessários ao funcionamento da cantina escolar. A fazenda escola teria um papel importante na introdução de técnicas novas e de hábitos alimentares, sendo os jovens encorajados a ajudar a introduzir as inovações bem sucedidas nas suas respectivas economias domésticas. O professor atuaria (e seria formado para isso) dentro desse espírito,

como um agente polivalente de mudança. Por outro lado, pessoas do local com experiência profissional e de vida, não necessariamente com diplomas, seriam convidadas a participar das tarefas de ensino.

A segunda condição para um efetivo planejamento de ecodesenvolvimento consiste no envolvimento dos cidadãos nessa atividade. De acordo com Sachs (1986), são as pessoas interessadas as que estão melhor situadas para identificar suas necessidades, para transmitir o saber acumulado da (micro) sociedade e do ambiente, para decidir sobre as compensações entre usos alternativos de recursos e entre distribuições de ganhos, e para avaliar o peso do presente em relação ao futuro, dentro da perspectiva local. Para o autor, fazer com que as pessoas participem é também uma maneira de liberar uma fonte latente de iniciativa e capacidade de empreendimento. O destaque dado à auto confiança não deveria, entretanto, ser tomado como pretexto para se evitar a responsabilidade profissional.

Às pessoas envolvidas há que se garantir acesso aos recursos críticos que lhes tornarão possível o esforço criativo. Para Sachs (1986), a insistência na auto confiança local (isto é, na tomada autônoma de decisões) surge como reação contra a imposição coletiva de fotocópias uniformes, a partir da decisão de cima, o que, muitas vezes, resulta em frustração, senão em desastre, precisamente por falta de sensibilidades aos aspectos ecossistêmicos e culturais específicos do processo de desenvolvimento. Contudo, segundo Sachs (1986) aponta que essa auto-confiança não deveria ser compreendida como negação do papel potencial dos que vem de fora – planejadores, cientistas, técnicos: antes, deveria ser vista como uma chamada para melhor reavaliação do relacionamento dos referidos agentes externos com a população local. A comunicação hierárquica, entre o especialista e a população local, seria substituída por empatia e diálogo mutuamente educativo. O planejador precisa entregar-se à causa da população e atuar como seu advogado. Ao olhar de fora para a micro sociedade, injetando na discussão outras experiências desconhecidas pela população local, apontando oportunidades ainda não identificadas, ele poderá desempenhar papel útil como elemento catalisador. O mesmo é válido no que diz respeito ao cientista e ao técnico.

A participação está, portanto, organicamente integrada no ecodesenvolvimento, entretanto, destaca Sachs (1986), ela se desenvolve lentamente e requer paciência: só é apreendida através da experiência, tanto positiva como

negativa, e alerta que “não deverá ser esquecida essa dimensão de tempo ao nos prepararmos para a ação” (SACHS, 1986, p. 64).

O Terceiro requisito do ecodesenvolvimento pertence ao domínio institucional. De acordo com Sachs (1986, p. 64):

De nada servirá tentar-se iniciar localmente um processo de desenvolvimento autoconfiante, voltado para as necessidades e ambientalmente são, enquanto os vínculos entre a micro-região (ou a municipalidade) e o resto da economia tiverem caráter de exploração, consequentemente confiscando e sugando todos os ganhos acrescidos pelo desenvolvimento.

A condição institucional mínima para o ecodesenvolvimento consiste no estabelecimento de um esquema de mercado que ofereça termos de troca relativamente justos e proporcione acesso a certos recursos críticos impossíveis de se obter localmente. Mesmo esse modesto requisito, muito distante ainda da perspectiva normativa de um quadro ideal, restringe severamente, de acordo com o autor, na prática, a aplicabilidade da abordagem de ecodesenvolvimento, independente do fato de que o desenho institucional requer consideração muito cuidadosa dos contextos sociais e culturais específicos. Segundo Sachs (1986) faz-se necessária uma abordagem mais “horizontal” em oposição à “vertical” e voltada para os problemas, na qual se possam criar rapidamente instituições - para enfrentar situações específicas - que, uma vez cumprida sua tarefa, sejam também rapidamente desativadas.

Trata-se de procurar pontos de referência para o pensamento de uma estratégia ecologicamente inteligente e socialmente válida, de aproveitamento dos recursos, consequentemente submetida a dois critérios: o da perenidade e o da prioridade, que se devem atribuir ao bem estar das populações locais, antes de qualquer intento de exploração de vocação exportadora, exploração certamente possível e, até desejável, conquanto não venham a pôr em risco essas duas condições. Por seu respeito à diversidade dos meios naturais e das culturas humanas, por sua dupla abertura à ecologia e à antropologia cultural, tal estratégia se situa em total oposição às soluções uniformizantes que a tecnocracia, despreocupada com o contexto social, tenta impor ao mundo inteiro, não hesitando em transformar a custos elevados, quando não em arruinar, os ecossistemas no propósito de torná-los aptos a receber técnicas exóticas, transferidas tais quais do Norte para o Sul.

Para Sachs (1986), a busca de alternativas de desenvolvimento exige avaliação simultânea de padrões de consumo e de estilos de vida (o lado da demanda) e da função de produção (o lado da oferta), considerados amplamente, de modo a incluir, lado a lado, escolhas tecnológicas e padrões de distribuição espacial das atividades de produção. De acordo com o autor, há amplo campo para mudanças de estilos de consumo e maneiras de viver através de processos emancipatórios, embora estejam esses estilos e maneiras profundamente enraizados em condições sócio-econômicas e de culturas específicas. Tanto os ambientes, como os estilos de vida criados pelo homem, podem ser considerados como o resultado de uma série de escolhas entre usos alternativos de material, de recursos temporais e simbólicos, refletindo a visão esquemática de uma dada cultura. Os indivíduos, os grupos de pessoas e as sociedades industrializadas em geral deveriam, para Sachs (1986), ser capazes de modificar substancialmente as suas cestas de consumo, os seus padrões de uso do tempo, da importância relativa dada às atividades profissionais no mercado de trabalho, à autoprodução individual ou coletiva de bens e serviços no setor doméstico e ao tempo disponível para atividades lúdicas e culturais no mais amplo sentido desses termos, incluindo a sociabilidade. O autor, contudo, destaca que seria imprudente esperar das sociedades industrializadas um rápido progresso no caminho da “simplicidade voluntária”, pois muita gente ainda considera que a busca de conforto material e a acumulação de bens que reflitam sua posição social são objetivos de vida válidos. Para Sachs (1986, p. 142) “somos todos, em grande medida, prisioneiros do passado vivo – tradições culturais há muito arraigados – e do enredo institucional montado para a promoção do *consumo pelo consumo*”.

Por um lado, as desigualdades de riqueza, renda e acesso aos recursos e, por outro, as memórias da longa e difícil luta da classe trabalhadora por melhores padrões de vida, podem explicar com mais clareza o apelo do consumismo. A forma de nossas cidades, os sistemas de transporte e todos os outros ativos sociais, inclusive o aparelho produtivo, limitam, pelo menos a curto prazo, o leque de opções disponíveis. O reequipamento das nossas sociedades para modos de vida menos esbanjadores e mais satisfatórios é algo que não pode acontecer da noite para o dia, sem apoio na vontade política. Um período bastante longo de transição para um genuíno desenvolvimento será necessário. Deve-se mencionar também os poderosos interesses econômicos e burocráticos investidos na manutenção do *status quo* estrutural que dificultam mudanças (SACHS, 1986). Para o autor, em paralelo com a

experimentação ao vivo de alternativas de desenvolvimento inspiradas pelas filosofias radicais da “simplicidade voluntária”, é necessário estimular gradativas mudanças nos estilos de vida, nos padrões de consumo e nas formas de organização da vida social, que sejam menos espetaculares e politicamente menos exigentes.

Sachs (1986), afirma que o êxito da aplicação da abordagem do ecodesenvolvimento será, em grande medida, condicionado pela capacidade institucional para se estimular a inovação social e empenhar-se em novas formas de planejamento contratual e participativo. Nesse campo três ações podem ser assinaladas:

A) Empenho na análise comparativa de experimentos sociais reais em matéria de gestão local e urbana, organização de serviços sociais e de vida cultural, qualidade das condições de trabalho, gestão de recursos, proteção do ambiente etc. Dever-se ia prestar especial atenção a situações em que surja um equilíbrio de poder entre a sociedade civil, as forças de mercado e o Estado, dando à primeira uma possibilidade nova de opinar sobre a formulação de estilos de vida e de desenvolvimento;

B) Entrosar as comunidades engajadas em experimentos paralelos: uma co-participação desse tipo pode vir a mostrar-se muito mais proveitosa do que estudos de gabinete;

C) Encorajar por todos os meios novos experimentos ao vivo, que são, de longe, o fator mais dinamizante na busca de alternativas de desenvolvimento e de novos estilos de vida, o equivalente mais próximo para as sociedades (e as ciências sociais) do laboratório do cientista. Além disso, dão nos garantia contra o futuro desconhecido deixando nos provar hoje alguns dos pudins de amanhã. Desenvolvimento é um processo de aprendizagem social que não pode ser substituído pelo pensamento dedutivo. A burocracia tende a suspeitar de experimentos sociais inovativos. As organizações internacionais tem um grande papel a cumprir ajudando a vencer tal prevenção (SACHS, 1986, p.153).

A enorme diversidade das configurações socioeconômicas e culturais, bem como das dotações de recursos que prevalecem em diferentes micro e mesorregiões, excluem a aplicação generalizada de estratégias uniformes de desenvolvimento. Para serem eficazes, estas estratégias devem dar respostas aos problemas mais pungentes e às aspirações de cada comunidade, superar os gargalos que obstruem a utilização de recursos potenciais e ociosos e liberar as energias sociais e a imaginação. Para tanto, deve-se garantir a participação de todos os atores envolvidos (trabalhadores, empregadores, o Estado e a sociedade civil organizada) no processo

de desenvolvimento. Decorre disto a importância do planejamento territorial nos níveis municipal, microrregional e mesorregional, de forma a reagrupar vários distritos unidos pela identidade cultural e por interesses comuns. Para este fim, deve-se criar espaços para o exercício da democracia direta, na forma de foros de desenvolvimento local que evoluam na direção de formar conselhos consultivos e deliberativos, de forma a empoderar as comunidades para que elas assumam um papel ativo e criativo no desenho do seu futuro. O empoderamento das comunidades e a abertura de espaços para a democracia direta constituem a chave para as políticas de desenvolvimento e pressagiam um novo paradigma de economias mistas que funcionam mediante o diálogo, as negociações e os vínculos contratuais entre os atores do desenvolvimento.

Não há dúvida que as iniciativas partidas de baixo terão cada vez mais importância. No entanto, não é possível, segundo o autor, construir uma estratégia de desenvolvimento simplesmente agregando iniciativas locais de desenvolvimento, no mínimo porque estas iniciativas devem ser harmonizadas, na busca de arranjos colaborativos e sinergias, para evitar duplicações antieconômicas. O planejamento é um processo interativo que inclui de baixo para cima e de cima para baixo, dentro do marco de um projeto nacional de longo prazo, uma visão compartilhada pela maioria dos cidadãos da nação sobre valores, a sua conversão em objetivos sociais e a inserção do seu Estado-Nação num mundo globalizado (SACHS, 2004).

Em síntese, o termo “ecodesenvolvimento”, criado por Maurice Strong e teorizado e difundido por Ignacy Sachs, significa o desenvolvimento de um país ou região baseado em suas próprias potencialidades, portanto endógeno, sem criar dependência externa. Sachs reivindica uma **nova ética da natureza**, estabelecendo princípios de uma solidariedade diacrônica com as gerações futuras, baseada na conservação da estrutura produtiva dos recursos renováveis em oposição ao **uso inconsequente dos recursos não renováveis**. Agregam-se a isto ações como a introdução de tecnologias apropriadas e a orientação do sistema educativo para gerar os conhecimentos necessários para um manejo ecologicamente adequado dos recursos, **recusando a dependência cultural e técnica**. Preconiza-se uma **gestão mais racional dos ecossistemas locais**, que deveria incluir a **valorização do know how e da criatividade das comunidades**. Os elementos principais são: o foco na satisfação das necessidades, começando pelas dos mais pobres, a demanda de participação própria da idéia **de sistemas não hierárquicos de organização** e de governo que reflete o elemento anarquista no ambientalismo, propondo a participação

no **planejamento do desenvolvimento a partir das bases**, uso de tecnologias apropriadas e **padrão de desenvolvimento baseado em empresas individuais de pequena escala**, tanto na indústria como na agricultura (SACHS, 1993).

3.1.1 Dimensões de sustentabilidade do ecodesenvolvimento

Depois de apresentar a visão de conjunto das idéias de Ignacy Sachs sobre o ecodesenvolvimento, abordaremos nessa seção a questão da sustentabilidade do ecodesenvolvimento. A ideia geral de sustentabilidade se refere à manutenção de coisas através do tempo. O termo “sustentabilidade”, segundo Houaiss (2001) significa: característica ou condição do que é sustentável. Já “sustentável” indica o que pode ser sustentado, mantido, alimentado. E, por sua vez, “sustentar” significa, dentre outras coisas: garantir e fornecer os recursos necessários para a realização e continuação de uma atividade. Assim, quando se pensa em projetos de desenvolvimento que sejam sustentáveis deve-se analisar de que modo isso pode realizar-se através do tempo, tendo em vista necessidades de cunho ecológico, econômico e social de populações e ambientes envolvidos no processo. Sachs (2007), discute a questão da sustentabilidade introduzindo uma distinção entre sustentabilidades parciais e sustentabilidade global (integral).

Na medida em que o ecodesenvolvimento é um construto processual multidimensional e em aberto, para se alcançar um desenvolvimento genuinamente sustentável e sadio, os critérios de sustentabilidade precisam ser satisfeitos em todas as dimensões pertinentes do desenvolvimento. Numa primeira abordagem, podemos apontar, assim, a necessidade de se levar em conta, simultaneamente, os seguintes critérios:

- Sustentabilidade social e seu corolário – a sustentabilidade cultural;
- Sustentabilidade ecológica (preservação do capital da natureza), suplementada pelas sustentabilidades ambiental e territorial, sendo a primeira relativa à resiliência dos ecossistemas naturais usados como “esgotos”, e a última à avaliação da distribuição espacial das atividades humanas e das configurações rurais-urbanas,
- Sustentabilidade econômica assumida em seu estado *lato* de eficiência dos sistemas econômicos (instituições, políticas e regras de funcionamento), no esforço de assegurar, de forma contínua, um progresso socialmente equitativo – quantitativa e qualitativamente;

- Sustentabilidade política, oferecendo um quadro de referência geral considerado satisfatório para a governança em nível nacional e internacional (SACHS, 2007 p. 296-297).

Para Sachs (2007), a sustentabilidade social vem em primeiro lugar, pois ela se sobrepõe à própria finalidade do desenvolvimento. A sustentabilidade econômica e a política são, ao contrário, de natureza instrumental, enquanto a ecológica ocupa uma posição intermediária, pois faz parte de ambos os domínios (finalidade e instrumentalidade). O autor destaca que todo esforço de planejamento do desenvolvimento precisa levar em conta, simultaneamente, as seguintes dimensões do conceito de sustentabilidade:

1. Sustentabilidade social, entendida como a criação de um processo de desenvolvimento que seja sustentado por uma outra lógica de crescimento e subsidiado por uma outra visão do que seja uma boa sociedade. A meta é construir uma civilização com maior equidade na distribuição de renda e de bens, de modo a reduzir o abismo entre os padrões de vida dos ricos e dos pobres.
2. Sustentabilidade econômica, que deve ser viabilizada mediante a alocação e o gerenciamento mais eficiente dos recursos e de um fluxo constante de investimentos públicos e privados. Para tanto, torna-se necessário superar as configurações externas negativas resultantes do ônus do serviço da dívida e da drenagem líquida de recursos financeiros do Sul, dos termos de troca desfavoráveis, das barreiras protecionistas ainda existentes no Norte e do acesso limitado à ciência e tecnologia. A eficiência econômica deve ser avaliada em termos macrossociais, e não apenas por meio do critério da rentabilidade empresarial de caráter microeconômico.
3. Sustentabilidade ecológica, que pode ser melhorada utilizando-se as seguintes ferramentas; ampliar a capacidade de carga da espaçonave Terra por meio de soluções engenhosas, intensificando-se o uso do potencial de recursos dos diversos ecossistemas com o mínimo possível de danos aos sistemas de sustentação da vida; limitar o consumo de combustíveis fósseis e de outros recursos e produtos que são facilmente esgotáveis ou danosos ao meio ambiente, substituindo-os por recursos ou produtos renováveis e/ou abundantes, usados de forma não agressiva ao meio ambiente; reduzir o volume de resíduos e de poluição, por meio da conservação de energia e de recursos, além da reciclagem; promover a autolimitação no consumo material por parte dos países ricos e dos indivíduos em todo o planeta; intensificar a pesquisa para a obtenção de tecnologias de baixo teor de resíduos e eficientes no uso de recursos para o desenvolvimento urbano rural e industrial; definir normas para uma

adequada proteção ambiental, desenhando a máquina institucional e selecionando a combinação de instrumentos econômicos, legais e administrativos necessários para o seu cumprimento.

4. Sustentabilidade espacial, que deve ser dirigida para a obtenção de uma configuração rural-urbana mais equilibrada e de uma melhor distribuição territorial dos assentamentos humanos e das atividades econômicas com ênfase no que se segue: reduzir a concentração excessiva nas áreas metropolitanas; frear a destruição de ecossistemas frágeis, mas de importância vital, decorrente de processos de colonização efetivados sem controle; promover práticas modernas e regenerativas de agricultura e agrossilvicultura, envolvendo os pequenos agricultores e empregando adequadamente pacotes tecnológicos, crédito e acesso a mercados; explorar o potencial da industrialização descentralizada, acoplada à nova geração de tecnologias, com referência especial às indústrias de biomassa e ao seu papel na criação de oportunidades de emprego não-agrícolas nas áreas rurais; criar uma rede de reservas naturais e de Reservas da Biosfera, para proteger a biodiversidade.
5. Sustentabilidade cultural, incluindo a procura das raízes endógenas de modelos de modernização e de sistemas agrícolas integrados, processos de mudança que resguardecam a continuidade cultural e que traduzam o conceito normativo de ecodesenvolvimento numa pluralidade de soluções, ajustadas à especificidade de cada contexto sócio-ecológico (SACHS, 2007, p. 181-183).

Uma lista experimental, criada com base nos critérios de sustentabilidade parcial formulados por Sachs (2007), é mostrada no Quadro 1. De acordo com o autor, esses critérios devem ser interpretados como pontos de referência de indicadores mais da direção desejada dos processos do que de um estado final, pois não estamos na presença de um ponto zero de uma situação estática (sustentabilidade ou falta de sustentabilidade).

DIMENSÃO	CRITÉRIOS DE SUSTENTABILIDADE PARCIAL
Social	<ul style="list-style-type: none"> – alcançar um justo grau de homogeneidade social; – distribuição equitativa de renda; – pelo emprego e / ou auto emprego, permitindo a produção de meios de subsistência decentes; – acesso equitativo aos recursos e aos serviços sociais.
Cultural	<ul style="list-style-type: none"> – mudança em meio à continuidade (equilíbrio entre o respeito e à tradição e a inovação); – capacidade de concepção independente de um “projeto nacional”: autonomia, “endogeneidade” (em contraposição à cópia servil de modelos estrangeiros) e autoconfiança, combinadas com uma abertura para o mundo.
Ecológica	<ul style="list-style-type: none"> – preservar o potencial do “capital natural” para produzir recursos renováveis; – limitar o uso de recursos não-renováveis.
Ambiental	<ul style="list-style-type: none"> – respeitar e aumentar a capacidade de autodepuração dos ecossistemas naturais.
Territorial	<ul style="list-style-type: none"> – configurações rural-urbanas equilibradas (eliminação de vieses urbanos na alocação de investimentos públicos); – melhorar os ambientes urbanos; – superar as disparidades inter-regionais – criar estratégias ambientalmente sadias para áreas ecologicamente frágeis (conservação da biodiversidade mediante o ecodesenvolvimento).
Econômica	<ul style="list-style-type: none"> – desenvolvimento econômico intersetorial equilibrado; – segurança alimentar; – capacidade de modernização contínua do aparato produtivo; – grau razoável de autonomia na pesquisa científica e tecnológica; – inserção soberana na economia mundial.
Política (nacional)	<ul style="list-style-type: none"> – democracia definida em termos de apropriação universal do conjunto de direitos humanos; – um Estado desenvolvimentista capaz de implementar o projeto nacional em parceria com todos os atores sociais interessados; – um grau razoável de coesão social.
Política (internacional)	<ul style="list-style-type: none"> – um sistema efetivo das Nações Unidas para prevenir guerras, proteger a paz e promover a cooperação internacional; – um programa de co-desenvolvimento Norte Sul, baseado no princípio da equidade (regras de jogo e compartilhamento do fardo direcionados em favor dos parceiros mais fracos); – controle institucional efetivo das finanças e do comércio internacionais; – controle institucional efetivo da aplicação do princípio da precaução na gestão dos recursos ambientais e naturais, prevenção das mudanças negativas do meio ambiente global, proteção da biodiversidade biológica (e cultural) e gestão dos bens comuns globais como parte do patrimônio comum da humanidade; – sistema internacional de cooperação científica e tecnológica efetivo, desmercantilização parcial da ciência e da tecnologia como elementos que pertencem também ao patrimônio da humanidade.

QUADRO 1 – CRITÉRIOS DE SUSTENTABILIDADE PARCIAL DAS DIMENSÕES DO ECODESENVOLVIMENTO

FONTE: Adaptado de SACHS (2007)

Sachs (2007, p. 297), destaca que no mundo real, a definição rigorosa de sustentabilidade integral deve ser relaxada, exceto na projeção de um futuro ideal, desde que se disponha de uma perspectiva geral de planejamento societário de longo prazo. Para o autor, vai ser muito difícil atender simultaneamente a todos os critérios parciais, ou mesmo progredir ao longo de todas as trajetórias:

O mundo real está cheio de *trade offs*. Mas isso não nos autoriza a sermos complacentes. Ao contrário, devemos rejeitar alguns deles como claramente inaceitáveis, ao mesmo tempo que nos preparamos para tolerar alguns outros apenas por um período limitado de tempo (SACHS, 2007, p. 299).

Dessa forma, o desenvolvimento integral é incompatível com o crescimento econômico alcançado mediante a desigualdade social crescente e / ou a violação da democracia, mesmo que seus impactos ambientais sejam mantidos sob controle. A prudência ambiental, por mais necessária que seja, não pode servir de substituto para a equidade social. A preocupação com o meio ambiente não deveria tornar-se um desvio dos imperativos fundamentais de justiça social e democracia plena – os dois valores básicos do desenvolvimento integral (SACHS, 2007). Este autor pondera que, em contraste, podemos abrandar parcialmente o rigor dos critérios de sustentabilidade ecológica desde que, pelas razões já explicitadas, o crescimento econômico temperado pela responsabilidade ecológica se mantenha, no transcurso das próximas décadas, como a condição necessária para se alcançar a “transição social” para um estado estacionário – definida por analogia com a transição demográfica para uma população estacionária.

3.2 O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

A partir da década de 1980 difunde-se o termo desenvolvimento sustentável. É um termo de influência anglo-saxônica (*sustainable development*), utilizado primeiramente pela União Internacional pela Conservação da Natureza (IUCN). A tradução oficial francesa para o conceito é *développement durable*, equivalendo em português a desenvolvimento durável e bastante próximo ao de sustentável (RAYNAUT; ZANONI. 1993). Segundo os autores, na Conferência Mundial sobre a Conservação e o Desenvolvimento, da IUCN (Ottawa, Canadá, 1986), o conceito

Desenvolvimento Sustentável e Equitativo foi colocado como um novo paradigma, tendo como princípios: integrar conservação da natureza e desenvolvimento; satisfazer as necessidades humanas fundamentais; perseguir equidade e justiça social; buscar a autodeterminação social e respeitar a diversidade cultural; manter a integridade ecológica.

Em 1987 é publicado o relatório *Nosso Futuro Comum*, surgido na Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (CMMAD) aprovado na assembleia geral da ONU em 1987 e conhecido como Informe Brundtland devido ao nome de sua relatora. O ponto de destaque desse relatório foi o foco colocado no crescimento econômico, visto como o único caminho para realizar os objetivos ambientais e de desenvolvimento. Sua agenda política **supera a visão local ou nacional do ecodesenvolvimento** e da estratégia mundial de conservação mediante o reconhecimento de uma **economia global desigual e interdependente** (BRUNDTLAND, 1987; PIERRI, 2005). Neste relatório é retomada a expressão “Desenvolvimento Sustentável”, que é definido como “o desenvolvimento que satisfaz as necessidades do presente sem comprometer a capacidade das futuras gerações satisfazerem suas próprias necessidades” (BRUNDTLAND, 1987, p. 108). O relatório afirma que:

em essência, o desenvolvimento sustentável é um processo de transformação no qual a exploração dos recursos, a direção dos investimentos, a orientação do desenvolvimento tecnológico e a mudança institucional se harmonizam e reforçam o potencial presente e futuro, a fim de atender às necessidades e aspirações humanas (BRUDTLAND, 1987, p. 108).

Ainda de acordo com o documento, as limitações ao desenvolvimento sustentável estariam não no modelo de crescimento, baseado na exploração dos recursos naturais e no estímulo ao consumo, mas nas limitações impostas pelo estágio atual da tecnologia e da organização social, no tocante aos recursos ambientais, e pela capacidade da biosfera de absorver os efeitos da atividade humana. Uma das causas da degradação ambiental, segundo o relatório, é a pobreza. Para atender às necessidades básicas de todos, o documento recomenda que haja um crescimento econômico em regiões onde tais necessidades não estão sendo atendidas.

Para Pierri (2005) é interessante notar a inversão de valores com este relatório: se nos anos 1970 o desenvolvimento era causa da deterioração do meio ambiente,

com o relatório, a deterioração do meio ambiente passa a limitar o desenvolvimento. Provavelmente, uma das causas da grande aceitação desse relatório é que ele tem uma linguagem bastante diplomática, com espaço muito reduzido à crítica da sociedade industrial e aos países industrializados, se comparado aos documentos internacionais anteriores. Além disso, o consumo dos países ricos não é questionado e a pobreza passa a ser responsável pela crise ambiental. Segundo Redcliff (1992), desenvolvimento sustentável é um termo polissêmico, mas justamente essa característica que o mantém universalmente aceito: a aceitação plena do termo desenvolvimento sustentável, para o autor, é devida principalmente à sua imprecisão.

Haavelmo e Hansen (1991), apontam contradições na tese do desenvolvimento sustentável, na forma como é defendida pelo Relatório Brundtland. Para eles, a proposição básica de “produzir mais com menos” daquele relatório implica aceitar: a) que o padrão de consumo vigente no mundo industrializado pode ser mantido, expandido e difundido globalmente; b) que prevalece o “status” do consumidor; e c) que a tecnologia será capaz de produzir cada vez mais utilizando menos recursos.

Outras críticas ao desenvolvimento sustentável, colocadas por Banerjee (2006), referem-se à visão unilateral sobre a natureza. Para o autor, a noção de desenvolvimento sustentável tenta igualar custos ambientais e aponta responsabilidades como igualitárias, sem reconhecer diferenças entre localidades. Privilegia noções ocidentais de ambientalismo e preservacionismo, colocando a pobreza como causa da degradação ambiental nos países subdesenvolvidos. Transfere os direitos de povos e comunidades tradicionais a controladores nacionais e internacionais, sem considerar seus interesses particulares. As comunidades locais são tidas como objeto passivo do projeto ocidental de desenvolvimento, a despeito das promessas de autonomia local. Apesar de afirmar a aceitação da pluralidade, o desenvolvimento sustentável baseia-se num sistema único de conhecimento, que coopta e desconsidera conhecimentos tradicionais e ambientais sob o discurso da biodiversidade, biotecnologia e direitos à propriedade intelectual. A condução do desenvolvimento sustentável acontece em função do modo de produção capitalista e da dinâmica dos mercados globais, com ferramentas consideradas eficientes para a superação da contradição entre sustentabilidade e capitalismo.

Para Redcliff (1992), o uso simplificado e aparentemente consensual do termo desenvolvimento sustentável serve para camuflar as complexidades subliminares e as contradições de quem toma as decisões, a quem interessa tais decisões e com

base em que elas são tomadas. A retórica do desenvolvimento sustentável embasa ações políticas e sob o discurso de segurança humana e ambiental, há interesses econômicos e políticos dos países centrais. O ambiente é utilizado como recurso estratégico de dominação ideológica e a bandeira do ambientalismo global serve para dar aval a organismos supranacionais se sobreporem à soberania nacional de alguns países, especialmente aqueles que possuem grandes reservas de recursos naturais e diversidade biológica ainda não totalmente explorados.

Além das necessidades das atuais e futuras gerações, tão enfatizadas no Relatório Brundtland, as pessoas também têm valores. Valorizam principalmente sua própria capacidade de pensar, avaliar, agir e participar. Para SEM (2004, p. 17), “ver os seres humanos apenas em termos de necessidades é fazer uma ideia muito insuficiente da humanidade”. Para o autor, as pessoas não são apenas pacientes, cujas demandas requerem atenção, mas também agentes, cuja liberdade de decidir qual valor atribuir às coisas e de que maneira preservar esses valores pode se estender muito além do atendimento de suas necessidades.

De acordo com Veiga (2005), a origem da expressão desenvolvimento sustentável foi a polêmica sobre a possibilidade da expansão da economia poder ser conciliada com a preservação do meio ambiente, mas que estava inteiramente impregnada por um temor apocalíptico da “explosão demográfica”, mesclada ao perigo de precipitação nuclear provocada por testes. Para o autor, desenvolvimento sustentável é um conceito amplo para o progresso econômico e social, um conceito político. Nosso futuro comum foi intencionalmente colocado num documento político, que visava estabelecer uma aliança com os países da periferia, num processo que seria decisivo para a realização da Rio-92. Conforme Veiga (2005, p. 191), “tudo que é ambíguo e vago no uso da expressão desenvolvimento sustentável pode ser entendido como opção deliberada de uma estratégia de institucionalização da problemática ambiental no âmbito das organizações internacionais e dos governos nacionais”

3.3 DIFERENÇAS ENTRE OS CONCEITOS DE ECODESENVOLVIMENTO E DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

É possível verificar que existem alguns pontos de consenso entre os conceitos de Ecodesenvolvimento e de Desenvolvimento Sustentável. As convergências situam-se na necessidade de ampliação da visão de planejamento das atividades humanas para um prazo maior, a consideração das necessidades das gerações futuras nas ações humanas tomadas no presente e incorporação da gestão dos recursos naturais que passa a fazer parte do processo de desenvolvimento. Tanto o Ecodesenvolvimento como o Desenvolvimento Sustentável entrelaçam o desenvolvimento econômico às questões sociais e ambientais na tentativa de se tentar construir uma nova forma de desenvolvimento. O próprio Ignacy Sachs, que elabora teoricamente o conceito de ecodesenvolvimento durante grande parte de sua carreira, considera que, apesar das críticas colocadas ao conceito de Desenvolvimento Sustentável do Relatório Brundtland, os pontos em comum entre este e o Ecodesenvolvimento são suficientes para adotá-los como sinônimos (SACHS, 2004, 2007).

Todavia, observando as críticas ao Desenvolvimento Sustentável apresentadas no item anterior, verifica-se que há divergências suficientemente importantes entre os dois conceitos, ao ponto de defendermos a opção de não considerá-los como sinônimos na presente tese.

Ao analisar as divergências entre eles, é possível verificar que existem diferenças consistentes no conceito de Ecodesenvolvimento em relação Desenvolvimento Sustentável, como a valorização da criatividade das comunidades, defesa de sistemas não hierárquicos de organização e de desenvolvimento baseado em empreendimentos de pequena escala, a gestão mais racional dos ecossistemas locais em detrimento de dependência cultural e técnica, reconhecimento de uma economia global desigual e as críticas ao excesso de consumo. Apesar do Desenvolvimento Sustentável abranger muitas das preocupações colocadas pelo Ecodesenvolvimento, optou-se aqui pela utilização do Ecodesenvolvimento como referencial teórico de análise principalmente porque, além da amplitude da obra de Ignacy Sachs oferecer elementos metodológicos adequados para analisar projetos de extensão universitária que se propõem a fomentar desenvolvimento em uma região, o ecodesenvolvimento permite, através das dimensões de sustentabilidade do ecodesenvolvimento, **construir categorias operacionais para avaliar ações concretas na realidade**. Além disso, os pressupostos do ecodesenvolvimento são

mais coerentes com a proposta político pedagógica do Setor Litoral da UFPR, cujos projetos de extensão serão aqui discutidos.

Como esse Setor da UFPR tem um PPP que se apresenta como um “Projeto Institucional de Desenvolvimento Regional Sustentável” (UFPR, 2008 p. 6), verificou-se através da análise deste projeto que a visão de desenvolvimento constante desse documento está mais coerente, devido às suas características, com os pressupostos do Ecodesenvolvimento, o que justifica sua escolha como referencial teórico em detrimento do Desenvolvimento Sustentável. A área de atuação deste Setor, e objeto do desenvolvimento pretendido - o Litoral do Paraná - será mais detalhada no próximo capítulo.

4 O LITORAL DO PARANÁ

A região do litoral do Paraná teve sua estrutura fundiária atual definida a partir da década de 1950, quando o Governo do Estado do Paraná iniciou o processo de colonização oficial da região. Grandes empresas e pessoas físicas receberam extensas áreas com o compromisso de estabelecer planos de colonização e ocupação, respeitando algumas regras impostas pelo Estado. No início da colonização proposta pelo governo estadual, em 1950, as grandes e novas fazendas da região iniciaram a produção de café, sem grandes resultados, concentrando-se na extração de madeiras. Em meados da década de 60, o Governo Federal incentivou, mediante isenção e dedução fiscais, projetos de “manejo sustentável” dos recursos naturais e plantios de monoculturas de árvores. A maior parte destes projetos não foi implementada e os recursos foram utilizados para outras atividades, como a bubalinocultura, por exemplo (SPVS, 2012).

Até o início dos anos 1980, isso estimulou o desmatamento de vastas áreas de florestas e a expulsão de grande quantidade de agricultores (MIGUEL, 1997). Segundo Teixeira (2003), eram latifúndios cujas expectativas de desenvolvimento de atividades lucrativas foram estimuladas, principalmente, pela possibilidade de construção de rodovias para o escoamento da produção, principalmente dos recursos florestais, além da possibilidade de valorização das suas terras. As rodovias que ligaram Curitiba à Paranaguá (BR 277) e, na década de 1970, Guaraqueçaba à Antonina, motivaram a instalação destes latifúndios.

Na região da orla oceânica, apesar das primeiras ocupações já existirem desde o final da década de 1920, foi somente a partir dos anos 1950 e mais intensamente dos anos 1960 e 1970, que ocorreu o estabelecimento dos balneários ao longo da orla sul, que compreende os atuais municípios de Pontal do Paraná, Matinhos e Guaratuba. Constataram-se ações por parte do governo estadual que melhoraram as condições de salubridade e construiu-se uma estrutura viária de acesso, elementos fundamentais para viabilizar esse novo uso do espaço costeiro (SAMPAIO, 2006). Segundo o autor, na década de 1940, entre os investimentos realizados para viabilizar o desenvolvimento do uso balneário, estava a criação de um conjunto de canais de drenagem pelo Departamento Nacional de Obras de Saneamento (DNOS), a construção da estrada entre Matinhos e Caiobá e a construção da estrada entre Praia de Leste e Matinhos.

É importante destacar nesse resgate do histórico do desenvolvimento da região que a atividade portuária é, desde muito tempo, o eixo central das economias dos municípios de Antonina e Paranaguá. Desde o século XVIII, essas localidades rivalizaram por ganhar a função portuária principal. Antonina conquistou antes essa condição porque, sendo a cidade mais próxima à Curitiba, ganhou primeiro a conexão terrestre com o planalto através da estrada da graciosa e depois com a ferrovia. Teve seu auge na década de 1920, quando foi o quarto porto exportador brasileiro, devido aos ciclos da erva-mate, madeira e café. No início da década de 1970, com o avanço da produção de soja para exportação, os investimentos se desviaram para o porto de Paranaguá, que ganhou as conexões terrestres necessárias e adequou a profundidade do canal marítimo para possibilitar o acesso dos navios graneleiros mais modernos. Foi assim que Paranaguá substituiu Antonina como principal porto do estado. Enquanto Antonina entrou numa fase de decadência, Paranaguá se constituiu no segundo maior porto do Brasil (PIERRI, 2003).

A partir dos anos 1980, os governos federal e estadual implantaram uma política de proteção à natureza que consistiu em criar unidades de conservação, regulamentar certas atividades agrícolas e pesqueiras e dar incentivo para o plantio de palmito nativo. Por um lado, isto estimulou novas atividades e práticas agrícolas para compensar as limitações impostas (como o processamento da banana e da mandioca), mas, por outro, aumentou o uso de agroquímicos, a extração ilegal de palmito nativo, a introdução de espécies exóticas de palmito e o desmatamento clandestino. Também se promulgaram leis para proteger recursos da baía e se regulamentou a atividade da pesca em termos de locais, técnicas, volume de captura e calendário (RAYNAUT, *et. al.* 2002).

A escolha da região para a proteção ambiental e instalação de unidades de conservação foi atribuída ao complexo estuarino e ao remanescente de Floresta Atlântica, relativamente conservados e muito importantes em termos de extensão e de características ambientais (TEIXEIRA, 2003). Segundo a autora, a proteção do meio natural na região foi sempre o resultado de um olhar externo à localidade, cujo interesse principal era a conservação ambiental.

Atualmente, o litoral do Paraná tem 82% de sua área total coberta destinada à proteção ambiental, distribuída em 31 unidades de conservação (DENARDIN & LOUREIRO, 2008). Contemplando a maior área contínua de Floresta Pluvial Atlântica

ainda preservada, a região recebeu o reconhecimento de Reserva da Biosfera da Mata Atlântica da UNESCO (LIMA *et al.*, 1998).

De acordo com Pierri *et al.* (2006), o processo histórico acontecido desde a colônia até o presente no litoral do estado do Paraná atribuiu a esta região significados e papéis distintos por meio dos espaços ocupados e seus usos. Atualmente, segundo os autores, as formas principais de uso do solo costeiro no Paraná são o portuário, o pesqueiro, o turístico e a conservação de ecossistemas. Segundo Pierri (2003), os municípios da região podem ser classificados em três grupos distintos: portuários (Antonina e Paranaguá); praiano-turísticos (Guaratuba, Matinhos e Pontal do Paraná); e rurais (Morretes e Guaraqueçaba).

4.1 CARACTERÍSTICAS SÓCIO-ECONÔMICAS

De acordo com o último Censo realizado pelo IBGE em 2010, a população total do litoral paranaense era de 265.392 habitantes, o que representa 2,5% da população total do estado do Paraná (IBGE, 2011). Antonina e Guaraqueçaba foram os únicos municípios que apresentaram redução no número total de habitantes no ano de 2010 em comparação com o ano de 2000, os outros municípios tiveram um aumento no número de residentes (TABELA 1). Pierri (2003), analisando a evolução demográfica de 1970 até 2000, destaca que a população do litoral foi duplicada nesse período, passando de 112.310 habitantes nos anos 70, para 235.840 no final do século XX. Esse aumento populacional continua sendo observado em 2010, neste período a população da região cresceu em quase 30 mil habitantes.

TABELA 1 – EVOLUÇÃO DEMOGRÁFICA DOS MUNICÍPIOS DO LITORAL

Municípios	População total 2000	População total 2010	População urbana 2010	População rural 2010	Grau de urbanização 2010 (%)	Taxa de crescimento anual (%)	Densidade demográfica 2010 (hab/km ²)
Antonina	19.174	18.891	16.063	2.828	85,03	-0,15	22,15
Morretes	15.275	15.718	7.178	8.540	45,67	0,29	23,98
Guaraqueçaba	8.288	7.871	2.683	5.188	34,09	-0,51	3,83
Paranaguá	127.339	140.469	135.386	5.083	96,38	0,99	188,32
Pontal do PR	143.323	20.920	20.743	177	99,15	3,86	123,06
Matinhos	24.184	29.428	29.279	149	99,49	1,98	283,36
Guaratuba	27.257	32.095	28.805	3.290	89,75	1,65	26,79

FONTE: IBGE (2011)

Também pode-se afirmar que esse crescimento continua predominantemente nas áreas urbanas. Todos os sete municípios da região apresentaram, entre 2000 e 2010, crescimento na área urbana. Guaratuba, Guaraqueçaba, Antonina e Matinhos apresentaram taxas de decrescimento na área rural, variando entre -0,95 ao ano em Guaraqueçaba à -2,18% ao ano em Guaratuba (TABELA 2).

TABELA 2 – POPULAÇÃO E TAXAS DE CRESCIMENTO URBANO E RURAL DOS MUNICÍPIOS DO LITORAL ENTRE 2000 E 2010

Municípios	População urbana 2000	População rural 2000	População urbana 2010	População rural 2010	Taxa de crescimento urbano anual 2000/2010	Taxa de crescimento rural anual 2000/2010
Antonina	15.837	3.337	16.063	2.828	0,14	-1,64
Morretes	7.153	8.122	7.178	8.540	0,03	0,5
Guaraqueçaba	2.582	5.706	2.683	5.188	0,38	-0,95
Paranaguá	122.347	4.992	135.386	5.083	1,02	0,18
Pontal do Paraná	14.149	174	20.743	177	3,9	0,17
Matinhos	24.000	184	29.279	149	2,01	-2,09
Guaratuba	23.156	4.101	28.805	3.290	2,21	-2,18

FONTE: IBGE (2011)

Os municípios que mais cresceram em termos populacionais no período foram os municípios praianos de Guaratuba, Matinhos e Pontal do Paraná, com taxas de crescimento anuais de 1,65%, 1,98% e 3,86%, respectivamente. Apesar de apresentarem taxas positivas de crescimento, verifica-se uma diminuição nas taxas de crescimento populacional destes municípios comparando-se com o período entre 1991 e 2000, no qual Pontal do Paraná crescia 10,93% ao ano, Matinhos 8,7% e Guaratuba 4,67% (PIERRI, 2003; IBGE 2011).

De acordo com os dados do Censo 2010 (IBGE, 2011), dos sete municípios do litoral, Guaraqueçaba é o que apresenta a menor população, 7.871 moradores. Desse total, 2.683 vivem em área urbana e 5.188 em área rural, ou seja, quase 66% da população do município vivem na zona rural, incluindo as diversas ilhas existentes na região estuarina de Guaraqueçaba. Morretes também apresenta maior população rural (54%) do que urbana. O município do litoral com a maior população é Paranaguá, com 140.469 habitantes, que juntamente com Guaratuba, Pontal do Paraná, Matinhos e Antonina tem a maioria da sua população vivendo na área urbana (TABELA 2).

Com relação ao número de domicílios, nota-se que, no ano 2010, mais da metade dos domicílios do litoral (56%) referem-se a domicílios não ocupados (TABELA 3). A ocupação permanente dos domicílios tem as menores taxas nos

municípios praiano-turísticos. Pontal do Paraná apresenta ocupação de apenas 26%, Matinhos de 29% e Guaratuba de 42%. Atribui-se o baixo índice de ocupação permanente desses municípios ao fenômeno das residências de veraneio que são utilizadas apenas esporadicamente.

TABELA 3 – OCUPAÇÃO DOS DOMICÍLIOS NO LITORAL PARANAENSE

Município	Total de domicílios	domicílios ocupados	domicílios não ocupados	% de ocupação
Antonina	8.095	5.825	2.270	72%
Morretes	7.120	4.747	2.373	67%
Guaraqueçaba	3.413	2.303	1.110	67%
Paranaguá	46.370	40.561	5.809	87%
Pontal do Paraná	27.264	7.099	20.165	26%
Matinhos	33.100	9.761	23.339	29%
Guaratuba	23.973	10.061	13.912	42%
Litoral	149.335	80.357	68.978	54%

FONTE: IBGE (2011)

Todos os municípios do litoral paranaense apresentaram aumento do Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) entre 2000 e 2010, ficando próximos entre si, porém abaixo da média estadual, que é de 0,749 (TABELA 4). O IDHM é uma medida composta de indicadores de três dimensões do desenvolvimento humano: longevidade, educação e renda. O índice varia de 0 a 1. Quanto mais próximo de 1, maior o desenvolvimento humano. O IDHM brasileiro segue as mesmas três dimensões do IDH Global, mas adequa sua metodologia ao contexto brasileiro e à disponibilidade de indicadores nacionais. Embora meçam os mesmos fenômenos, os indicadores levados em conta no IDHM são mais adequados para avaliar o desenvolvimento dos municípios brasileiros (PNUD, 2017).

TABELA 4 – IDHM, RENDA PER CAPITA E PORCENTAGEM DE POBRES

Município	IDHM 2000	IDHM 2010	Renda <i>per capita</i> 2000	Renda <i>per capita</i> 2010	% de pobres 2000	% de pobres 2010
Antonina	0,582	0,687	391,94	572,38	33,39	17,27
Morretes	0,573	0,686	439,03	665,51	23,64	10,87
Guaraqueçaba	0,43	0,587	205,43	307,8	53,87	36,05
Paranaguá	0,645	0,75	604,48	765,85	15,93	8,1
Pontal do PR	0,622	0,738	542,13	782,87	17,41	5,98
Matinhos	0,635	0,743	567,59	814,03	16,71	6,16
Guaratuba	0,613	0,717	551,63	782,92	19,58	9,15
Paraná	0,65	0,749	638,27	890,89	18,9	6,46

FONTE: PNUD (2017)

A dimensão cujo índice mais colaborou para o aumento do IDHM no período analisado foi a Educação, em todos os sete municípios analisados. A renda *per capita* também teve expressivo aumento entre 2000 e 2010 em todos, crescendo acima da média paranaense em toda a região, com exceção de Paranaguá. A porcentagem de pessoas pobres em relação à população total também sofreu queda significativa entre 2000 e 2010 para todos os municípios, porém ainda permanece bastante elevada em Guaraqueçaba, onde mais de 36% da população está dentro da classificação de pobreza - indivíduos que tem renda domiciliar *per capita* mensal inferior à R\$ 140,00 em agosto de 2010. Apesar da mudança positiva nesses indicadores, a desigualdade na distribuição da renda ainda continua sem grandes alterações, como pode ser inferido pela ligeira queda no Índice de Gini³. De acordo com esse índice, a menor concentração de renda em 2010 está no município de Matinhos e a maior em Guaratuba.

Guaraqueçaba apresenta uma situação preocupante com relação à indicadores de vulnerabilidade social, de acordo com os dados do censo 2010. Neste município, a mortalidade infantil é a maior da região, a porcentagem de crianças extremamente pobres chega à 22%, 60% da população é considerada vulnerável à pobreza e 50% de pessoas com 18 anos ou mais não possuem o ensino fundamental completo e estão ocupadas em atividades informais (PNUD, 2017).

³ O índice de Gini mede o grau de desigualdade existente na distribuição de indivíduos segundo a renda domiciliar per capita. Seu valor é 0 quando não há desigualdade (a renda domiciliar per capita de todos os indivíduos tem o mesmo valor) e tende a 1 à medida que a desigualdade aumenta. O índice de Gini dos municípios do Litoral do Paraná para o ano 2010 é assim composto: Antonina (0,55); Morretes (0,53); Guaraqueçaba (0,49); Paranaguá (0,52); Pontal do Paraná (0,51); Matinhos (0,48); Guaratuba (0,56).

O Quadro 2 mostra as principais atividades econômicas da população ocupada de acordo com o censo 2010. Nos municípios de Antonina, Morretes e Guaraqueçaba, atividades ligadas à agricultura, pecuária e pesca são as quais a população mais se ocupa. No demais municípios, destaca-se o comércio com o maior número de pessoas ocupadas. Paranaguá apresenta muitas pessoas vinculadas às atividades de transporte e armazenagem. Já nos municípios praianos a construção civil se destaca. O grau de formalização dos ocupados com mais de 18 anos varia de 46% em Pontal do Paraná, até 67% em Paranaguá, sendo que a média de formalização para a região é de 55% (PNUD, 2017). É importante destacar que os empregos ligados à administração pública tem grande representatividade no número de empregos formais na região, sendo que em Guaraqueçaba 90% dos empregos formais são ligados à administração pública (IPARDES, 2016).

QUADRO 2 – PRINCIPAIS ATIVIDADES ECONÔMICAS DA POPULAÇÃO OCUPADA EM 2010

Municípios	Atividades em ordem de importância
Antonina	Agricultura, pecuária e pesca; comércio; transporte e armazenagem
Morretes	Agricultura, pecuária e pesca; comércio; construção civil
Guaraqueçaba	Agricultura, pecuária e pesca; administração pública
Paranaguá	Comércio; transporte e armazenagem; indústria de transformação
Pontal do Paraná	Comércio; construção civil; serviços domésticos
Matinhos	Comércio; construção civil; administração pública
Guaratuba	Comércio; construção civil; agricultura, pecuária e pesca;

FONTE: IBGE(2011)

Os principais produtos agrícolas do litoral são a banana, a mandioca, o maracujá, a cana-de-açúcar, as hortaliças, o palmito e a madeira (IPARDES, 2016). Uma contribuição importante para a agricultura familiar no litoral do Paraná foi a criação, em 1996, do Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF), que tem como objetivo o fortalecimento das atividades desenvolvidas pelo agricultor familiar, oferecendo-lhes crédito para a produção, investimento agrícola e benefícios sociais. Em 2003, o Governo Federal implementou o Programa de Aquisição de Alimentos (PAA). Considerado uma das principais ações do programa Fome Zero, constitui um mecanismo complementar ao PRONAF, pois garante a compra de parte da produção da agricultura familiar isento de licitação pelo Poder

Público. De acordo com Stopinski e Denardin (2013), o litoral do Paraná possui 2.297 estabelecimentos agrícolas e, destes, 1.014 possuíam acesso ao PRONAF e ao PAA no ano de 2012. Morretes é o município que maior apresenta agricultores beneficiados pelo PRONAF e PAA, em relação à quantidade de estabelecimentos, alcança 43%. Somando todos os agricultores do litoral, 48,06% deles utilizam os benefícios do PRONAF e PAA. De acordo com os autores, uma das principais dificuldades para o agricultor familiar aderir ao PRONAF no litoral do Paraná é a falta de título das terras, uma das exigências do programa.

Outra contribuição importante para as atividades rurais e pesqueiras do litoral é dada pela Empresa Paranaense de Assistência Técnica e Extensão Rural (EMATER). Esta agência, vinculada ao governo do estado, atua na região há 60 anos e fornece subsídios técnicos para o desenvolvimentos das atividades da agricultura familiar e da pesca em diversas linhas de ação.

O litoral apresenta duas fortes contradições decorrentes de sua condição natural e socioeconômica vigentes. De um lado está a riqueza da biodiversidade local e, de outro, o quadro de subdesenvolvimento que não corresponde ao potencial regional para agregação de valor (DENARDIN *et al.*, 2009).

Uma decorrência importante da vasta extensão de ecossistemas preservados é o repasse de recursos financeiros para o municípios através do ICMS Ecológico⁵. Esse instrumento foi criado em 1991 para beneficiar economicamente os municípios que possuem unidades de conservação em seus territórios, a partir do repasse de verbas estaduais (DENARDIN *et. al.* 2009). De acordo com os autores, a receita gerada para alguns municípios do litoral paranaense por meio do ICMS Ecológico é tão relevante que tem alcançado valores próximos aos dos repasses realizados pelos governos estadual e federal. No caso de Guaraqueçaba, o valor gerado pelo ICMS Ecológico chega a superar o repassado pelo governo estadual e se aproxima do repasse federal. Assim, atualmente, os municípios que possuem maior número de áreas preservadas, de modo geral, recebem maiores repasses financeiros, os quais auxiliam em grande parte o custeio dos diversos gastos públicos municipais.

⁵ O ICMS Ecológico é um mecanismo tributário que possibilita aos municípios acesso a parcelas maiores que àquelas que já têm direito, dos recursos financeiros arrecadados pelos Estados através do Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços, o ICMS, em razão do atendimento de determinados critérios ambientais estabelecidos em leis estaduais. Não é um novo imposto, mas sim a introdução de novos critérios de redistribuição de recursos do ICMS, que reflete o nível da atividade econômica nos municípios em conjunto com a preservação do meio ambiente (LOUREIRO, 2009).

4.1.1 Educação

Na questão da educação, alguns indicadores podem ser utilizados para verificar as modificações ocorridas à nível municipal na educação nos últimos anos. Com relação à expectativa de anos de estudo, valor que indica o número de anos de estudo que uma criança que inicia a vida escolar no ano de referência deverá completar ao atingir a idade de 18 anos, pode-se verificar que praticamente todos os municípios litorâneos, a exceção de Morretes, apresentaram aumento nesse indicador no período entre os censos de 2000 e 2010. No ano 2000, todos a região estava abaixo da média do estado, e em 2010, Paranaguá, Pontal do Paraná e Matinhos, aparecem com anos de expectativa de estudo maiores que a média Paranaense (TABELA 5).

TABELA 5 – EXPECTATIVA DE ANOS DE ESTUDO

Município	Censo 2000	Censo 2010
Antonina	8,95	9,95
Morretes	8,6	8,59
Guaraqueçaba	7,11	9
Paranaguá	9,57	10,87
Pontal do PR	9,82	10,64
Matinhos	9,68	10,79
Guaratuba	8,86	9,12
Paraná	10,11	10,43

FONTE: PNUD (2017)

Com relação ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica⁶ (IDEB), outro importante indicador da qualidade da educação básica, a avaliação feita no último ano das séries iniciais do ensino fundamental (anteriormente 4ª série, atual 5º ano), predominantemente ofertado em escolas geridas à nível municipal, é possível visualizar um aumento progressivo nos últimos anos, sendo que em 2015 todos os sete municípios atingiram a meta prevista pelo INEP. Apesar do significativo aumento, apenas o município de Matinhos apresentou, em 2015, IDEB superior à média do Estado do Paraná (TABELA 6).

⁶ O IDEB foi criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino.

TABELA 6 - IDEB OBSERVADO (4ª SÉRIE/5º ANO)

Município	2005	2007	2009	2011	2013	2015
Antonina	3,3	4,7	4.4	4.0	4.1	4.7
Morretes	3.6	4.3	4.3	4.3	4.4	5.1
Guaraqueçaba	3.0	3.6	4.2	4.3	4.7	4.9
Paranaguá	4.0	4.1	4.8	4.3	5.1	5.5
Pontal do PR	4.0	4.8	4.9	5.0	5.5	5.8
Matinhos	3.9	4.6	5.1	4.9	6.0	6.2
Guaratuba	3.4	4.3	4.4	5.0	5.2	5.7
Paraná	4.4	4.8	5.3	5.4	5.8	6.1

FONTE: PNUD (2017)

Quanto ao IDEB das séries finais do ensino fundamental (anteriormente 8ª série, atual 9º ano), predominantemente ofertado nas escolas geridas pelo governo estadual, a evolução do indicador é mais lenta, até mesmo apresentando regressão em alguns casos, sendo que apenas Pontal do Paraná e Matinhos encontram-se acima da média paranaense, mas apenas nesse último município a meta estipulada para 2015 pelo INEP foi atingida (TABELA 7).

TABELA 7 - IDEB OBSERVADO (8ª SÉRIE/9º ANO)

Município	2005	2007	2009	2011	2013	2015
Antonina	3.5	3.7	3.7	3.3	3.2	3.8
Morretes	3.6	3.9	3.5	3.4	2.8	3.4
Guaraqueçaba	3.0	3.5	3.3	3.2	3.3	4.0
Paranaguá	3.4	3.6	3.7	3.5	3.2	3.5
Pontal do PR	3.5	3.8	4.2	3.9	4.2	4.4
Matinhos	2.9	3.6	4.1	4.0	4.3	4.9
Guaratuba	3.5	3.5	3.3	3.6	3.4	4.2
Paraná	3.3	4.0	4.1	4.1	4.1	4.3

FONTE: PNUD (2017)

As diferenças no valor do IDEB entre séries iniciais e finais do ensino fundamental podem ser explicadas pelas altas taxas de reprovação das séries finais em comparação aos anos iniciais. Em todos os municípios, a reprovação no 9º ano é mais do que o dobro no 5º ano (IPARDES, 2016). Essa variável tem grande peso na nota do IDEB, já que esse indicador é composto pela nota de uma prova de

conhecimentos de português e matemática e pelas taxas de rendimento escolar (aprovação).

Com relação ao ensino médio, verifica-se que em 2016 havia em todo o litoral 13.334 estudantes cursando o ensino médio, sendo que a maioria estava na rede estadual de ensino em todos os municípios. Os números de matrículas no ensino médio no litoral do Paraná são apresentados na Tabela 8.

TABELA 8 – NÚMERO DE MATRÍCULAS NO ENSINO MÉDIO NO LITORAL DO PARANÁ

Município	1º ano				2º ano				3º ano			
	Tota l	Federa l	Estadua l	Privad a	Tota l	Federa l	Estadua l	Privad a	Tota l	Federa l	Estadua l	Privad a
Matinhos	660	-	637	23	524	-	509	15	429	-	406	23
Guaratuba	606	-	574	32	455	-	415	40	342	-	311	31
Pontal PR	392	-	377	15	365	-	348	17	336	-	322	14
Paranaguá	280 2	111	2396	295	240 2	102	2018	282	201 0	95	1656	259
Morretes	299	-	289	10	272	-	255	17	209	-	202	7
Guaraqueçab a	164	-	164	-	131	-	131	-	100	-	100	-
Antonina	414	-	414	-	220	-	220	-	202	-	202	-

FONTE: INEP (2017)

As taxas de abandono no ensino médio ainda são bastante elevadas, com uma taxa média entre os municípios de 17%. As maiores taxas de abandono concentram-se em Antonina, Morretes e Paranaguá com 25,2%, 23,8% e 20,4% ,respectivamente. As menores taxas de abandono do ensino médio ocorrem em Guaraqueçaba com 6,9%. Considerando só o terceiro ano, sem levar em conta a taxa de abandono e reprovação, estima-se um público concluinte anual que potencialmente demandaria vaga no ensino superior de 3.628 estudantes. Aplicado-se uma taxa de abandono média de 17%, esse valor cairia para 2.712, que seria a demanda anual potencial de concluintes do ensino médio demandantes de ensino superior.

Considerando que este valor esteja próximo da realidade, e desconsiderando a população que já concluiu o ensino médio em anos anteriores, o número de vagas disponível nas instituições públicas de ensino superior no litoral que era de 1.415 vagas em 2013, atende os concluintes do ensino médio em uma relação média de 1,9 candidatos por vaga. Se consideradas, conjuntamente, as vagas anuais de ensino superior público e privado (2.495) essa relação cai para 1,08 candidato por vaga, o que em números gerais supriria praticamente toda a demanda de ensino superior para os concluintes do ensino médio. Essa análise permite concluir que em termos de

demanda de concluintes do ensino médio, consideradas as taxas atuais, a atual oferta de ensino superior com relação ao número de vagas praticamente supre a atual demanda. Entretanto, diversos outros fatores devem ser analisados em conjunto como a diferença de concorrência entre cursos, dificuldades de todos os tipos para acessar o ensino superior como transporte e recursos, além de outros fatores cuja compreensão escapam à delimitação da presente pesquisa.

Apesar disso, se mantida as tendências atuais de diminuição de aumento populacional, taxas de natalidade e aumento progressivo população adulta com ensino superior completo, essa relação candidato/ vaga tende a diminuir.

A região do litoral do Paraná vem apresentando um expressivo aumento na quantidade de vagas de ensino superior, assim como a distribuição destas nos municípios desde 2006. Antes do ano 2000 somente o município de Paranaguá contava com cursos de nível superior presencial. Em 2015, além de Paranaguá, Pontal do Paraná, Matinhos e Guaratuba passam a contar com vagas de ensino superior (QUADRO 3). Essa ampliação no número de vagas, principalmente na rede federal de ensino é resultado das políticas de expansão descritas anteriormente na Seção 2.3.3.

QUADRO 3 –MATRÍCULAS NO ENSINO SUPERIOR NO LITORAL DO PARANÁ

Matrículas na Educação Superior Presencial	Localidade	2000	2006	2010	2015
TOTAL	Antonina	-	-	-	-
	Guaraqueçaba	-	-	-	-
	Guaratuba	-	376	423	473
	Matinhos	-	144	1296	1719
	Morretes	-	-	-	-
	Paranaguá	1543	3202	2837	2395
	Pontal do Paraná	-	159	214	347
TOTAL REGIÃO		1543	3881	4770	4934
REDE FEDERAL	Antonina	-	-	-	-
	Guaraqueçaba	-	-	-	-
	Guaratuba	-	-	-	-
	Matinhos	-	58	1178	1701
	Morretes	-	-	-	-
	Paranaguá	-	-	-	319
	Pontal do Paraná	-	159	214	347
TOTAL REGIÃO		0	217	1392	2367
REDE ESTADUAL	Antonina	-	-	-	-
	Guaraqueçaba	-	-	-	-
	Guaratuba	-	-	-	-
	Matinhos	-	86	118	18
	Morretes	-	-	-	-
	Paranaguá	1543	2057	1557	1221
	Pontal do Paraná	-	-	-	-
TOTAL REGIÃO		1543	2143	1675	1239
REDE PRIVADA	Antonina	-	-	-	-
	Guaraqueçaba	-	-	-	-
	Guaratuba	-	376	423	473
	Matinhos	-	-	-	-
	Morretes	-	-	-	-
	Paranaguá	-	1145	1280	855
	Pontal do Paraná	-	-	-	-
TOTAL REGIÃO		0	1521	1703	1328

FONTE: IPARDES (2017)

O Litoral do Paraná atualmente possui uma gama bastante diversificada de cursos superiores presenciais, correspondendo a bacharelados, tecnólogos e licenciaturas em diversas áreas do conhecimento. Em 2017, os cursos de graduação presencial eram ofertados nos municípios do litoral do Paraná conforme o Quadro 4.

QUADRO 4 – CURSOS SUPERIORES PRESENCIAIS OFERTADOS EM 2017 NO LITORAL DO PARANÁ

Paranaguá	<p>Rede Estadual – UNESPAR Administração, Ciências biológicas, Ciências contábeis, História, Letras, Matemática, Pedagogia.</p> <p>Rede Federal – IFPR Licenciatura em ciências sociais, Licenciatura em física, Tecnologia em análise e desenvolvimento de sistemas, Tecnologia em manutenção industrial.</p> <p>Rede Privada – ISULPAR Arquitetura, Administração, Direito, Comunicação social, Gestão financeira, Gestão hospitalar, Gestão portuária, Sistemas de informação, Pedagogia, Logística.</p> <p>TOTAL DE CURSOS: 21 (Rede Estadual 7, Rede Federal 4, Rede Privada 10).</p>
Pontal do	<p>Rede Federal – Centro de Estudos do Mar – UFPR Oceanografia, Engenharia de aquicultura, Engenharia civil, Engenharia ambiental e sanitária, Ciências exatas.</p> <p>TOTAL DE CURSOS: 5</p>
Matinhos	<p>Rede Federal - Setor Litoral – UFPR Licenciatura em Artes, Licenciatura em Ciências, Licenciatura em Educação do Campo, Licenciatura em Educação Física, Licenciatura em Geografia, Licenciatura em Linguagem e Comunicação, Administração pública, Gestão ambiental, Gestão e empreendedorismo, Saúde coletiva, Serviço social, Agroecologia, Gestão de turismo, Gestão imobiliária.</p> <p>Rede Estadual- UNESPAR Pedagogia</p> <p>TOTAL DE CURSOS: 15 (Rede Estadual 1, Rede Federal 14).</p>
Guaratuba	<p>Rede Privada – ISEPE Administração, Contabilidade, Direito, Engenharia da produção, Negócios imobiliários, Pedagogia.</p> <p>TOTAL DE CURSOS: 6</p>

FONTE: O autor (2018)

Com relação à extensão universitária, essa vem sendo realizada no litoral do Paraná por diferentes instituições. Apesar de não ser o foco desse trabalho sabe-se que existe atuação extensionista na região feita por docentes e estudantes vinculados à Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR), principalmente na região de Guaraqueçaba, caso do projeto PROAÇÃO-PUCPR, e de ações desenvolvidas por diferentes setores da UFPR situados em Curitiba para diferentes públicos-alvo na

região do litoral do Paraná, apesar dessas atividades não terem sido aqui quantificadas ou descritas. Instituições de ensino superior com sede no litoral, caso da UNESPAR, e IFPR em Paranaguá e do ISEPE, em Guaratuba, contam com o link “extensão” em seus sítios eletrônicos oficiais, porém sem maior detalhamento das atividades realizadas.

Como o foco da presente pesquisa será concentrado nas atividades de extensão realizadas pelo Setor Litoral da UFPR, a história da criação desse Setor, assim como as características do seu Projeto Político-Pedagógico serão descritas na próxima seção.

4.1.1.1 O Setor Litoral da UFPR – um projeto político e pedagógico fundado no compromisso com o desenvolvimento da região

Atualmente em funcionamento no município de Matinhos, o Setor Litoral começou a ser esboçado na gestão que ocupou a reitoria da UFPR entre 2001 e 2006. A proposta, além de ter a intencionalidade da ampliação de vagas no ensino superior, foi pensada para ser executada em uma região considerada de baixo IDH, comparadas às outras regiões do estado do Paraná e orientou seus fundamentos por um diagnóstico da realidade sócio-econômica da região onde se instalou (UFPR, 2008).

Uma característica da construção e implementação desse projeto reside nas parcerias com três instâncias governamentais, Governo Federal, Estadual e Municipal, que foram fundamentais para sua viabilização. Na época da implantação desse Setor, a parceria previa a construção da estrutura física pelo Governo do Estado e o pagamento de serviços como energia elétrica e segurança pela prefeitura de Matinhos, ficando o governo federal responsável pelas contratações e demais recursos (UFPR, 2017).

O Campus Litoral foi criado pela Resolução nº. 39/04 do Conselho Universitário em 1 de junho de 2004. A primeira entrada de alunos através de processo seletivo ocorreu no segundo semestre de 2005. Em dezembro de 2007, o Conselho Universitário cria o Setor Litoral como Unidade Universitária.

Em janeiro de 2017, o Setor Litoral da UFPR contava com 14 cursos de graduação, dois cursos de mestrado e dois cursos de especialização *latu-sensu*. O

corpo docente conta com 135 professores, além de 89 servidores técnicos administrativos distribuídos nas mais diversas funções.

O PPP que fundamenta essa proposta propõe-se a:

Superar os pressupostos da modernidade e lançar-se na construção de um projeto inovador e emancipatório[...] tomando como princípio a reflexão acerca da realidade concreta do lugar, como fonte primeira, para, em diálogo com o conhecimento sistematizado, tecer a organização curricular e o desenvolvimento de projetos que devem partir dos alunos e envolver os professores e a comunidade (UFPR, 2008 p. 6).

Esta proposta parte da “crítica ao entendimento de conhecimento que preponderou na modernidade e concebe o conhecimento como uma totalidade articulada, decorrente da reflexão e do posicionamento a respeito da sociedade e sua realidade concreta envolvendo a educação e o homem” (idem). Obedecendo a esse princípio, o Projeto articulou seu currículo em três grandes fases: 1) conhecer e compreender; 2) compreender e propor e, 3) propor e agir. Essas fases temporais são desenvolvidas dentro de três grandes módulos que se constituem e organizam todos os cursos, os chamados espaços curriculares de aprendizagem. São eles:

- a) *Projetos*; na concepção do Projeto Político-Pedagógico os estudantes, docentes e a instituição desenvolvem projetos que têm suas especificidades e focos diferenciados. Os estudantes desenvolvem os denominados Projetos de Aprendizagens (PAs), de acordo com os seus interesses, orientados por professores que os estimulam e desafiam objetivando o desenvolvimento de processos de aprendizagem. Os Professores têm os denominados Projetos de Ação Docente e a Instituição estimula e promove ações integradas com as políticas públicas fundamentadas em desafios e objetivos comuns, os chamados Projetos Institucionais (UFPR, 2008).
- b) *Fundamentos Teórico-Práticos*; no Projeto Político Pedagógico, fundamentado no trabalho por projetos, os fundamentos teórico-práticos (FTP) são meios e não fins no processo de formação. Com rigor científico e contextualização com os demais desafios reais que o estudante vai enfrentando, os fundamentos são organizados em consonância com as diferentes etapas da proposta pedagógica, buscando atender tanto às diretrizes curriculares de cada curso, como propiciar os saberes necessários à execução dos projetos de aprendizagem. O como fazer e o que fazer têm intencionalidade e compromisso

dos atos educativos construídos coletivamente e assumidos em planejamento criado interdisciplinarmente na diversidade técnico-metodológica das diversas instâncias do Setor (UFPR, 2008).

- c) *Interações Culturais e Humanísticas*; O espaço curricular das Interações Culturais e Humanísticas (ICH) consiste num dos pilares do Projeto Político Pedagógico da UFPR Litoral, representando, no mínimo, 20% da carga horária curricular em todos os cursos. Através de encontros que ocorrem semanalmente, integrando estudantes dos diferentes cursos, o ICH constitui-se num espaço de aprendizagem interdisciplinar. Possibilita a articulação de diversos saberes (científicos, culturais, populares e pessoais) e busca um olhar mais amplo para a problemática cultural e humanística contemporânea.

De acordo com o documento, este PPP:

pretende ser muito mais do que uma formalidade instituída: uma reflexão sobre a educação superior (e em todos os níveis), sobre o ensino, a pesquisa e a extensão, a produção e a socialização dos conhecimentos, sobre o aluno e o professor e a prática pedagógica que se realiza na universidade, bem como nos demais espaços onde ela ocorrer (UFPR, 2008 p. 7).

O Projeto Político Pedagógico do Setor Litoral da UFPR também defende a construção coletiva de um projeto pedagógico emancipatório, com centralidade no combate à naturalização do sofrimento e exclusão social, a partir da leitura crítica da realidade que se constitui como o ponto de partida e de retorno para a construção e reconstrução do conhecimento. Também procura definir o papel social da universidade como agente fomentador de leitura crítica da realidade e, fundado nela, construir conhecimentos que viabilizem a intervenção nessa realidade e possibilitem a construção de novas teorias, a Universidade e seus atores se vêem impelidos a construir um Projeto Político-Pedagógico a partir de um paradigma social que assume a técnica como suporte e não mais como definidora da formação.

Alguns objetivos do PPP do Setor Litoral são: formar acadêmicos com a compreensão do papel social e político de suas profissões e conhecimento dos processos de investigação, que possibilitem a constante reflexão-ação como fundante de seu aperfeiçoamento profissional e de prática social; capacitar profissionais de nível superior e técnico, nas etapas previstas na legislação, para atuação multidisciplinar e em campos específicos do conhecimento, tendo a realidade concreta

local como ponto de partida e retorno da problematização e intervenção; instrumentalizar e dar suporte científico aos acadêmicos na perspectiva de uma formação emancipatória, que lhes possibilite a construção de conhecimentos para o autogerenciamento de suas atividades, gestão de pessoas, eticidade nas relações sociais, capacidade empreendedora e interventiva de sua realidade social, e, por fim, que possa desenvolver o papel de “intelectual orgânico” junto ao seu meio; construir e difundir conhecimentos, entendendo-os em uma lógica dialética do global com o local, a partir de suas realidades concretas, possibilitando que os conhecimentos locais tencionem os globais e estimulem a criação e fortalecimento da cultura local, em um contexto de relações democráticas e éticas na perspectiva de participação dos diversos segmentos da sociedade; promover a participação da população, visando à difusão das conquistas e de benefícios resultantes do conhecimento e da pesquisa gerados nesta Instituição, num esforço de mobilização e de organização em que a população possa se apropriar, como sujeitos, ao lado dos educadores (UFPR, 2008).

A implantação do Setor Litoral da UFPR despertou o interesse de diversos pesquisadores, o que gerou, ao longo dos últimos anos, uma série de publicações científicas que abordaram diferentes aspectos dessa instituição. Dentre esses trabalhos, podemos destacar os de Franco (2008), que analisou a organização curricular por projetos implantada no Setor Litoral. A mesma autora, posteriormente investigou as inovações curriculares dos cursos de licenciatura do Setor Litoral em seu doutorado (Franco, 2014). Fagundes (2009), analisou o impacto do PPP do Setor Litoral na formação e ação profissional de seus acadêmicos. Alencastro (2009), investigou as concepções de estudantes sobre a inserção dos projetos de aprendizagem na sua formação. Pereira (2014), analisou o processo de formação dos docentes que trabalham nesse setor da UFPR. Couto (2013), analisou o papel da pedagogia universitária e as políticas de formação para os professores do Setor e Oliveira (2015), estudou o processo de inserção profissional dos egressos dos cursos de graduação do Setor Litoral.

Como esse Setor tem um projeto que se afirma como um “Projeto Institucional de Desenvolvimento Regional Sustentável, com grande papel na Educação Pública do Litoral do Paraná” (UFPR, 2008 p. 35) espera-se que as atividades de extensão desenvolvidas tenham importante contribuição dentre as diversas ações desenvolvidas pela comunidade acadêmica. Assim, no âmbito dessa pesquisa, apresentaremos as características dessas ações de extensões procurando analisar

em que medida as ações implementadas trabalham estratégias coerentes com pressupostos do Ecodesenvolvimento e de que forma os participantes das ações estão se relacionando com os projetos de extensão e se esses conhecimentos trabalhados estão propiciando modificações em suas ações que possam estar concretizando adequações às diferentes dimensões de sustentabilidade preconizadas por essa corrente de pensamento.

5 METODOLOGIA

O foco da análise da presente tese recai sobre as ações de Extensão Universitária desenvolvidas pela comunidade acadêmica do Setor Litoral da UFPR junto à população da região do Litoral do Paraná, mais precisamente sobre os Projetos de Extensão realizados por este Setor e suas relações com as diretrizes da Política Nacional de Extensão e com as dimensões do ecodesenvolvimento.

Inicialmente foi construído um histórico do surgimento e evolução das Universidades, através de pesquisa bibliográfica, visando compreender como a Universidade se transformou ao longo do tempo, quais os principais modelos de Universidades existentes no ocidente e como a pesquisa científica e a Extensão passaram a fazer parte do ambiente universitário. Em uma etapa seguinte, também utilizando-se de pesquisa bibliográfica procurou-se reconstruir o percurso da universidade no Brasil e suas relações com o desenvolvimento e as transformações que as concepções de Extensão Universitária passaram no Brasil durante o século XX. A partir disso é realizada uma abordagem teórica focada na evolução do conceito de desenvolvimento, resgatando o surgimento do conceito, as etapas que levaram ao surgimento do termo desenvolvimento sustentável e do ecodesenvolvimento, elaborando-se um comparativo entre os dois conceitos que justifica a escolha do ecodesenvolvimento como matriz de análise para avaliar as ações dos projetos de Extensão do Setor Litoral da UFPR. Também foi realizada uma caracterização do litoral do Estado do Paraná, através de revisão bibliográfica e pesquisa de dados secundários e um descritivo do Projeto Político Pedagógico do Setor litoral da UFPR.

Como etapa necessária à compreensão e análise dos projetos de extensão foi inicialmente realizada uma caracterização geral das atividades extensionistas desenvolvidas pela universidade como um todo. Assim, por meio da análise de documentos institucionais e de entrevistas abertas realizadas com gestores da UFPR, foram levantados aspectos referentes à institucionalização e a forma de gestão das atividades de Extensão Universitária na UFPR, permitindo verificar como a Extensão é organizada na instituição. Utilizando-se de documentos da PROEC/UFPR, foram levantados os diferentes formatos, com as respectivas características que as atividades de extensão podem ter na Universidade, assim como as áreas do conhecimento e áreas temáticas utilizadas na classificação dessas atividades. Utilizando-se de pesquisa documental, também foram obtidos os valores de recursos

destinados à Extensão Universitária no âmbito da UFPR, comparativamente aos dois outros eixos de formação: a pesquisa e o ensino, bem como a quantidade de bolsas disponíveis para os estudantes participantes da Extensão e a fonte de financiamentos dessas.

Através de pesquisa realizada junto ao banco de dados da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (PROEC/UFPR), foram levantadas todas as ações de extensão já desenvolvidas e em desenvolvimento na UFPR. A partir desse levantamento realizou-se uma classificação das quantidade de ações de extensão desenvolvidas em cada um dos Setores da UFPR. Nesta classificação foram utilizados dados que compreendem as ações desenvolvidas entre os anos 2013 e 2016.

Para a análise das atividades de extensão desenvolvidas pelo Setor Litoral da UFPR, utilizou-se como fonte de dados os Relatórios de Projetos de Extensão, e os Relatórios de Programas de Extensão submetidos pelos servidores do Setor Litoral à PROEC/UFPR através da plataforma eletrônica SIGEU – Sistema de Gestão da Extensão Universitária, banco de dados que armazena grande parte das informações relativas às atividades de Extensão da UFPR. Foram utilizados para análise, os Relatórios enviados ao sistema pelos respectivos coordenadores de cada atividade, compreendendo o período entre os anos 2011 e 2016. Ações anteriores não estavam disponíveis nesse banco de dados e não fazem parte do escopo dessa pesquisa, assim como as categorias Evento de Extensão e Curso de Extensão, sendo portanto, somente utilizados os relatórios de Projetos vinculados à Programas de Extensão e relatórios de Projetos Isolados (não vinculados à Programas).

Ao todo foram utilizados nas análises 86 relatórios, dos quais foram extraídas e sistematizadas as seguintes informações: áreas temáticas, linhas de extensão, data inicial e final dos projetos, duração, número de projetos ativos em cada período, público alvo dos projetos, quantidade de técnicos administrativos e docentes envolvidos nos projetos, quantidade de estudantes vinculados como bolsistas e voluntários, carga horária semanal dedicada à Extensão por docentes, técnicos e estudantes, e área de formação dos docentes e técnicos-administrativos envolvidos nos projetos.

Dados espaciais de realização das atividades constantes dos projetos foram inseridos em um Sistema de Informações Geográficas (SIG), através do software de código aberto QGIS. Através desse banco de dados geográfico foram confeccionados mapas sobre uma base cartográfica do litoral paranaense com as seguintes

informações: municípios onde cada um dos projetos realizava suas atividades, as áreas-alvo dessas atividades (urbana, área rural ou ambas) e o local de realização das atividades conforme categorias descritas nos relatórios.

Após essa caracterização geral realizada à partir de todos os 86 projetos de Extensão, foram selecionados 3 projetos (dois projetos vinculados a um mesmo programa de extensão e um projeto de extensão isolado) para serem detalhados como estudo de caso. Foram selecionados projetos de extensão que, devido à suas características, permitissem uma análise de como as dimensões de sustentabilidade, propostas por Sachs (1993; 2007), estavam sendo trabalhadas em suas ações e quais modificações nessas dimensões poderiam ser observadas na realidade prática de ação dos projetos.

Os critérios de escolha dos projetos para esse estudo de caso se basearam nas seguintes premissas:

- 1)** os participantes da ação necessariamente deveriam trabalhar com produção e comercialização (de mercadorias ou produtos primários), para que a dimensão econômica estivesse contemplada;
- 2)** Os participantes da ação necessariamente deveriam utilizar ou ter acesso à recursos naturais para suas atividades econômicas (extração de recursos naturais ou utilização da terra para plantio), para a que a dimensão ecológica estivesse contemplada;
- 3)** Os participantes da ação deveriam necessariamente ser residentes do interior ou da área de amortecimento de unidades de conservação para que sejam avaliadas as potencialidades, limitações e possíveis impactos nessas unidades e na dimensão ecológica do ecodesenvolvimento ;
- 4)** Os projetos de extensão deveriam, entre seus objetivos, trabalhar questões relativas ao associativismo ou fortalecimento de grupos ou redes de cooperação para que a dimensão social do ecodesenvolvimento estivesse presente na ação;
- 5)** Os projetos deveriam ter no mínimo um ano de atividades, considerado tempo mínimo para permitir que modificações implantadas pelo projeto nas atividades e/ou modos de vida dos participantes pudessem ser observadas;
- 6)** Os relatórios dos projetos deveriam ter o tema “desenvolvimento” contido em uma de suas linhas de ação, o que evidencia a intencionalidade da ação extensionista em abordar questões de desenvolvimento que possam ser analisadas.

Atendidos esses critérios, esperava-se que os projetos selecionados pudessem possibilitar uma análise que correspondesse às dimensões de sustentabilidade do ecodesenvolvimento propostas inicialmente por Sachs (1993) e complementadas posteriormente por Sachs (2007). Corresponderam a esse critério duas atividades de extensão, sendo um projeto isolado e um programa de extensão com dois projetos vinculados.

Sachs (2007) considera oito dimensões de sustentabilidade do ecodesenvolvimento: social, cultural, ecológica, ambiental, territorial, econômica, político nacional e político internacional. Porém, neste estudo de caso que visa analisar ações de projetos de extensão de abrangência local, considerou-se somente cinco dimensões, não sendo utilizadas as categorias político internacional, político nacional e territorial.

Na medida em que o ecodesenvolvimento é um construto processual multidimensional e em aberto, para se alcançar um desenvolvimento genuinamente sustentável e sadio, os critérios de sustentabilidade precisam ser satisfeitos nas dimensões pertinentes do desenvolvimento. Dessa forma, foram desenvolvidas categorias de análise baseadas nas cinco dimensões de sustentabilidade para verificar as ações dos projetos de extensão trabalham cada uma dessas categorias (QUADROS 5, 6, 7, e 8).

QUADRO 5 – ANÁLISES EM RELAÇÃO À DIMENSÃO ECOLÓGICA E AMBIENTAL DO ECODESENVOLVIMENTO

DIMENSÃO ECOLÓGICA E AMBIENTAL			
Categorias de análise	Procedimento metodológico	Fontes de informação	Objetivos
<p>Unidades de conservação</p> <p>Áreas de preservação permanente e reserva legal</p>	<p>Análise documental, observação de campo e entrevistas</p>	<p>Referências bibliográficas, coordenadores, bolsistas e participantes da ação</p>	<p>Verificar se as comunidades que participam dos projetos de extensão estão situadas no interior de unidades de conservação, se desenvolvem atividades em áreas de preservação permanente e se as ações de extensão abordam questões legais dessas áreas no sentido de melhor informar a comunidade sobre seus direitos e proibições.</p>
<p>Matéria prima e energia</p> <p>Disponibilidade de recursos e acesso</p>	<p>Entrevistas</p>	<p>Coordenadores, bolsistas e participantes da ação</p>	<p>Verificar junto à comunidade as principais matérias primas, recursos naturais utilizados e formas de energia e se as ações de extensão universitária abordam essas temáticas além de possíveis alterações em formas de uso que possam ocorrer após as ações de extensão.</p>
<p>Contaminação e tratamento de resíduos</p>	<p>Entrevistas</p>	<p>Coordenadores, bolsistas e participantes da ação</p>	<p>Verificar como é feito o tratamento de resíduos, se há utilização de agroquímicos e como os projetos de extensão abordaram essas questões.</p>

FONTE: O autor com base em Sachs (1993)

QUADRO 6 – ANÁLISES EM RELAÇÃO À DIMENSÃO ECONÔMICA DO ECODESENVOLVIMENTO

DIMENSÃO ECONÔMICA			
Categorias de análise	Procedimento metodológico	Fontes de informação	Objetivos
<p>Produção própria e outras fontes de renda</p> <p>Diversidade de produtos</p> <p>Aumento de renda</p>	Observação de campo e entrevistas	Coordenadores, bolsistas e participantes da ação	<p>Verificar se as comunidades onde ocorrem as ações de extensão realizam a comercialização de produtos, o que elas produzem e se há outras fontes de renda, se a família trabalha na produção e se existem externos contratados;</p> <p>Verificar se a produção é baseada é apenas um produto ou é diversificada permitindo adaptações à variabilidades de produção e variação de preços. Verificar se as ações de extensão auxiliaram de alguma forma na diversificação da produção;</p> <p>Verificar se houve aumento de renda após a participação no projeto.</p>
Investimentos na produção (equipamentos, estrutura física, meios de transporte)	Entrevistas	Coordenadores, bolsistas e participantes da ação	<p>Verificar se houve investimentos na produção nos últimos anos, como indicativo de confiança em melhorias no rendimento familiar;</p> <p>Verificar se esses investimentos tiveram algum relação com a participação em atividades de extensão.</p>
Localização e condições de acesso ao mercado consumidor	Entrevistas	Coordenadores, bolsistas e participantes da ação	<p>Verificar onde se localizam os principais mercados consumidores as condições de acesso e os meios de transporte para o escoamento da produção;</p> <p>Verificar se houve alguma alteração nesses fatores através dos projetos de extensão.</p>

FONTE: O autor com base em Sachs (1993)

QUADRO 7 – ANÁLISES EM RELAÇÃO À DIMENSÃO SOCIAL DO ECODESENVOLVIMENTO

DIMENSÃO SOCIAL			
Categorias de análise	Procedimento metodológico	Fontes de informação	Objetivos
Participação em associações, conselhos e entidades de representação	Entrevistas	Coordenadores, bolsistas e participantes da ação	Verificar se ocorre a participação em associações e outras formas de organização e verificar se as atividades de extensão colaboraram de alguma forma para a criação e manutenção das organizações coletivas;
Saúde	Entrevistas	Coordenadores, bolsistas e participantes da ação	Verificar se existe e como é o acesso à saúde pública e se as atividades de extensão trabalharam questões relacionadas à saúde;
Educação	Entrevistas	Coordenadores, bolsistas e participantes da ação	Verificar se existem escolas próximas e como é o acesso à educação formal escolas próximas e verificar se as atividades de extensão trabalharam questões relacionadas à educação.

FONTE: O Autor com base em Sachs (1993)

QUADRO 8 – ANÁLISES EM RELAÇÃO À DIMENSÃO CULTURAL DO ECODESENVOLVIMENTO

DIMENSÃO CULTURAL			
Categorias de análise	Procedimento metodológico	Fontes de informação	Objetivos
Valorização da cultura local	Entrevistas	Coordenadores, bolsistas e participantes da ação	Verificar se as ações dos projetos de extensão promovem a valorização dos saberes da cultura local.
Modernização em meio à continuidade	Entrevistas	Coordenadores, bolsistas e participantes da ação	Verificar se as práticas dos projetos de extensão promovem um equilíbrio entre o respeito e à tradição e a inovação.

FONTE: O Autor com base em Sachs (1993)

As categorias de análise foram definidas com a finalidade de verificar quais delas foram abordadas pelos projetos de extensão e quais foram as ações desenvolvidas em cada um dessas categorias. As dimensões de sustentabilidade propostas por Sachs (1993; 2007) serão utilizadas de maneira operacional, permitindo

visualizar as contribuições dadas pelas ações realizadas pelos projetos de extensão em cada uma das dimensões.

As categorias de análise definidas para cada uma das dimensões serão utilizadas para avaliar de que maneira as ações dos projetos de extensão contribuem para o atendimento da quinta diretriz da Política Nacional de Extensão – Impacto e Transformação Social – que preconiza que a Extensão Universitária deve ser propiciadora do desenvolvimento social e regional, porém, não contava com critérios de avaliação definidos.

Selecionados os projetos para o estudo de caso, foram utilizados os dados e informações constantes dos relatórios, complementados por entrevistas com os coordenadores, estudantes bolsistas e participantes do público alvo desses projetos.

Os dados analisados, utilizando os relatórios, para cada um dos três projetos de extensão que compõe o estudo de caso foram os seguintes:

- 1) Equipe;
- 2) Curso(s) de Graduação envolvido(s);
- 3) Área temática do projeto
- 4) Linha de extensão na qual estava inscrito;
- 5) Objetivo geral e específicos;
- 6) Justificativa;
- 7) Metodologia aplicada.

Para avaliar a percepção dos participantes dos projetos de extensão (coordenadores, bolsistas e participantes do público-alvo), foram elaborados dois roteiros de entrevistas semi-estruturadas, formuladas à partir dos conceitos das dimensões ecológica e ambiental, econômica, social e cultural da sustentabilidade do ecodesenvolvimento. Um para servir de roteiro de entrevista a ser aplicado aos coordenadores e bolsistas dos projetos de extensão selecionados e outro para ser aplicado para integrantes do público alvo que participaram das atividades dos projetos. Os roteiros de entrevistas baseados nessas categorias e aplicados aos entrevistados encontram-se disponíveis nos ANEXOS 1 e 2. Foram entrevistados dois coordenadores de projetos de extensão, três estudantes bolsistas e seis membros da comunidade de participantes do público-alvo dos projetos.

A escolha do método de entrevista foi feito porque de acordo com Minayo (1993), a entrevista semi-estruturada combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada, o que permite uma maior riqueza de informações a serem extraídos da fala dos entrevistados do que em uma sondagem de opinião utilizando um questionário de perguntas fechadas.

O roteiro das entrevistas e os dados levantados por meio da análise dos relatórios também previam em sua estrutura identificar se as diretrizes da extensão estariam sendo atendidos pelos projetos analisados.

As diretrizes de extensão a serem analisadas e quais os componentes dos projetos que foram avaliados seguem abaixo:

- 1) Interação dialógica – componentes do projeto avaliados: Coordenadores, estudantes bolsistas e participantes do público alvo das ações do projeto.
- 2) Interdisciplinaridade e interprofissionalidade – componentes do projeto avaliados: Coordenadores, estudantes bolsistas.
- 3) Indissociabilidade Ensino Pesquisa Extensão – componentes do projeto avaliados: Coordenadores e estudantes bolsistas;
- 4) Impacto na Formação do Estudante - componentes do projeto avaliados: Coordenadores e estudantes bolsistas;
- 5) Impacto e Transformação Social - componentes do projeto avaliados: Coordenadores, estudantes bolsistas e participantes do público alvo das ações do projeto.

Os participantes do público alvo dos projetos de extensão entrevistados foram aleatoriamente escolhidos através de uma lista de nomes de participantes apresentada pelo coordenador do projeto. Procurou-se realizar as visitas às propriedades sem a presença dos docentes ou estudantes dos projetos de forma à não haver interferência nas entrevistas ou possíveis direcionamentos de respostas devido à presença da equipe do projeto.

Os entrevistados assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para participar da pesquisa (ANEXO 3). As conversas foram gravadas e posteriormente transcritas, utilizando-se um reprodutor de áudio e um editor de texto.

Para a interpretação das entrevistas, utilizou-se a metodologia da Análise de Conteúdo (BARDIN, 1979). Dentro das diversas técnicas utilizadas por essa metodologia, recorreu-se à da *Análise temática*. De acordo com Bardin (1979), nessa técnica, como o próprio nome diz, o conceito central é o tema. Esse comporta um feixe de relações e pode ser graficamente apresentado através de uma palavra, uma frase, um resumo. “O tema é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura” (BARDIN, 1979, p. 105). Trabalhar com análise temática, de acordo com a autora, consiste em descobrir os “núcleos de sentido” que compõem a comunicação e cuja presença ou frequência de aparição pode significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido.

A matriz de análise a ser proposta nessa pesquisa para o estudo de caso, composto de três projetos de extensão, foi desenvolvida à partir das Diretrizes da Extensão constantes da Política Nacional de Extensão Universitária de 2012 e na Teoria do Ecodesenvolvimento, de Ignacy Sachs, baseadas em cinco dimensões da sustentabilidade do ecodesenvolvimento: a ecológica, ambiental, a econômica a social e a cultural.

6 RESULTADOS E DISCUSSÃO

6.1 A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA UFPR

6.1.1 Institucionalização da Extensão na UFPR

Com criação de FORPROEX, em 1987, e o reconhecimento constitucional da Extensão, em 1988, começa o processo que institucionaliza a Extensão no governo Federal. Em 1990 é criada a Divisão de Extensão e Cultura do MEC, que passa a coordenar toda a política nacional e a prática da Extensão.

No âmbito da UFPR, as ações de Extensão são institucionalizadas na forma de uma Pró-Reitoria de Extensão e Cultura desde 1990. Fazem parte dessa Pró-Reitoria, três coordenadorias: de Extensão, de Cultura e de Políticas Sociais. Além das três coordenadorias, outras duas unidades fazem parte da PROEC: a Editora da UFPR e o Museu de Arqueologia e Etnologia da UFPR.

A Coordenadoria de Extensão (COEX), é responsável pelo gerenciamento das atividades de Extensão Universitária, pelo lançamento e acompanhamento dos editais de Extensão Universitária para alocação de bolsas nos projetos, seleção de bolsistas e participação de discentes voluntários e voluntárias em Programas e Projetos de Extensão, editais de eventos como o Seminário da Extensão Universitária da Região Sul (SEURS), Encontro de Extensão e Cultura (ENEC) que acontece anualmente durante a Semana Integrada de Ensino, Pesquisa e Extensão (SIEPE) da UFPR, editais de chamada para participação em ações no Projeto Rondon e editais de financiamento de programas e projetos pelo PROEXT, e também pela inscrição da UFPR nas chamadas públicas, lançadas por outros órgãos fomentadores destinados à Extensão.

A PROEC conta com o auxílio do Comitê Assessor de Extensão (CAEX) que propõe, normatiza e assessora a Política de Extensão da UFPR, estabelece critérios e indicadores de avaliação, analisa, referenda e homologa as propostas e relatórios de Cursos, Programas e Projetos, estabelece critérios de distribuição das bolsas de Extensão e toma as decisões em relação à Extensão na UFPR. O CAEX é formado pelo Pró-Reitor de Extensão e Cultura, pelo Coordenador de Extensão, por um representante de cada Setor da UFPR, por um técnico administrativo e por dois discentes.

Cada Setor da UFPR possui um Comitê Setorial de Extensão composto por representantes docentes ou técnico administrativos. As principais atribuições dos comitês são: orientar e incentivar o desenvolvimento de Extensão em seu Setor; analisar e emitir parecer técnico às propostas e aos relatórios de Extensão e encaminhar à PROEC os processos de ações de extensão aprovados.

De acordo com a resolução nº 72/11 do CEPE, que regulamenta as atividades extensionistas na UFPR, todas as atividades de Extensão realizadas pela comunidade acadêmica da UFPR devem obrigatoriamente ser registradas na PROEC. Para gerenciar as atividades de Extensão Universitária, a PROEC conta com o SIGEU – Sistema Integrado de Gestão da Extensão Universitária, um banco de dados informatizado que tem como objetivos: gerenciar as atividades de Extensão universitária na UFPR, controlando fluxo e aprovação de propostas e relatórios de eventos, cursos, projetos, programas e prestação de serviço extensionista; proporcionar um sistema de controle e acompanhamento aos Comitês Setoriais de Extensão (CSEX) e ao CAEX, e fornecer informações atualizadas abrangendo todas as atividades, membros da equipe, parcerias, financiadores e demais dados gerenciais.

As atividades de extensão realizadas na UFPR e registradas no SIGEU são classificadas em Programas de Extensão, Projetos Vinculados à Programas de Extensão, Projetos Isolados de Extensão, Cursos de Extensão e Eventos de Extensão.

Programa de Extensão é o conjunto articulado de projetos e outras ações de extensão (cursos, eventos, prestação de serviços), preferencialmente integrando as ações de extensão, pesquisa e ensino. Tem caráter orgânico-institucional, clareza de diretrizes e orientação para um objetivo comum, sendo executado a médio e longo prazo.

Projeto de Extensão é ação processual e contínua de caráter educativo, social, cultural, científico ou tecnológico, com objetivo específico e prazo determinado. O projeto pode ser vinculado a um programa ou não-vinculado a um programa (projeto isolado).

A categoria *Curso de Extensão* refere-se à ação pedagógica, de caráter teórico e/ou prático, presencial ou a distância, planejada e organizada de modo sistemático, com carga horária mínima de 8 horas e critérios de avaliação definidos.

São classificados como *Eventos de Extensão* as ações que implicam na apresentação e/ou exibição pública, livre ou com clientela específica, do conhecimento ou produto cultural, artístico, esportivo, científico e tecnológico desenvolvido, conservado ou reconhecido pela Universidade.

Todas as atividades de extensão são classificadas em áreas do conhecimento, são elas: Ciências Exatas e da Terra; Ciências Biológicas; Engenharia / Tecnologia; Ciências da Saúde; Ciências Agrárias; Ciências Sociais; Ciências Humanas; Lingüística, Letras e Artes. Também são classificadas de acordo com a área temática. Como grande número delas podem ser relacionadas a mais de uma área são classificadas em área temática principal e, opcionalmente, em área temática secundária. As áreas temáticas são: 1) Comunicação; 2) Cultura; 3) Direitos Humanos e Justiça; 4) Educação; 5) Meio Ambiente; 6) Saúde; 7) Tecnologia e produção; 8) Trabalho.

6.1.2 Recursos destinados à Extensão na UFPR

A Tabela 9 apresenta os recursos provenientes do tesouro nacional alocados diretamente em cada Pró-Reitoria da UFPR.

TABELA 9 – RECURSOS DO TESOIRO NACIONAL ALOCADOS NAS PRÓ-REITORIAS DE EXTENSÃO, GRADUAÇÃO E PESQUISA

Pró-Reitoria	2012	2013	2014	2015	2016	2017
PROEC	144.076	151.308	160.946	159.337	175.271	175.270
PROGRAD	199.076	209.522	222.869	220.640	242.704	242.704
PRPPG	325.710	341.993	363.778	360.140	396.154	346.154

FONTE: Elaborado pelo autor com base em UFPR (2017)

NOTA: Valores expressos em Reais (R\$)

Verifica-se que dentre as Pró-Reitorias, a de Extensão e Cultura (PROEC), é a que menos recursos recebe comparativamente às de Graduação (PROGRAD) e de Pesquisa e Pós Graduação, (PRPPG) sendo que os recursos destinados diretamente à Pró-Reitoria responsável pela Extensão na UFPR, correspondem à menos da metade do que é destinado à pesquisa e pós graduação.

Com relação ao número de bolsas destinadas à Extensão, verifica-se que a quantidade permaneceu constante ao longo dos últimos seis anos, variando a duração das bolsas, que eram de 12 meses, entre 2012 e 2014, passando a ter duração de 6 meses em 2015 e depois 8 meses em 2016 e 2017. São destinadas diretamente pela PROEC 516 bolsas de extensão da UFPR. O Programa Bolsa Extensão é regido pela resolução 25/11 do CEPE e tem por objetivos: I- apoiar a participação em Programas e Projetos de Extensão universitária, de alunos regularmente matriculados em cursos de graduação da UFPR; II- incentivar na prática acadêmica a contribuição para o desenvolvimento de uma consciência social e a política; III- apoiar a integração do ensino e da pesquisa com demandas sociais, buscando o comprometimento da comunidade universitária, estabelecendo mecanismos que interrelacionem o saber acadêmico ao saber dos demais segmentos da sociedade para a construção do conhecimento científico (UFPR, 2016).

Além das bolsas concedidas diretamente pela PROEC, também foram destinadas para o ano de 2015, bolsas de outras fontes de recursos de acordo com UFPR (2016). São elas: 15 “Bolsas Fundação Araucária” (PIBEX) destinado a alunos vinculados a Programas e Projetos de Extensão Universitária e tem como objetivos: I- incentivar a participação de alunos de graduação no desenvolvimento de atividades de extensão universitária direcionadas a temas de interesse social; II- promover, por meio da extensão universitária, a aproximação dos estudantes de graduação com atividades científicas, tecnológicas e/ou de inovação; III- apoiar a integração do ensino e da pesquisa com demandas sociais, buscando comprometimento da comunidade universitária, estabelecendo mecanismos que inter-relacionem o saber acadêmico aos saberes dos demais segmentos da sociedade. - 100 “Bolsas 100 ANOS” que contempla Projetos Especiais de interesse institucional e destina-se a prover bolsistas para atender aos grandes eventos institucionais como a SIEPE e Festival de Inverno, com períodos específicos de duração. - 40 “Bolsas PROEXT” - Programa de Extensão Universitária, que tem o objetivo de apoiar as instituições públicas de ensino superior no desenvolvimento de programas ou projetos de extensão que contribuam para a implementação de políticas públicas.

6.1.3 Atividades de Extensão na UFPR

A Tabela 10 mostra um comparativo entre os diferentes Setores da UFPR em relação à quantidade de atividades de Extensão registradas no SIGEU entre janeiro de 2013 e dezembro de 2016.

TABELA 10 – ATIVIDADES DE EXTENSÃO POR SETORES DA UFPR REGISTRADAS ENTRE OS ANOS 2013 E 2016

Setor da UFPR	Curso	Evento	Programa	Projeto Isolado	Projeto vinculado	TOTAL
Artes, Comunicação e Design	0	5	0	2	0	7
Ciências Agrárias	0	0	0	25	0	25
Ciências da Terra	7	11	0	21	0	39
Jandaia	7	26	0	18	0	51
Ciências Exatas	34	11	3	17	9	74
Palotina	3	0	6	54	18	81
Setor de Tecnologia	31	12	2	29	14	88
Ciências Sociais Aplicadas	19	50	5	9	8	91
Educação Profissional e Tecnológica	14	73	0	19	0	106
Ciências Jurídicas	2	34	7	47	25	115
Ciências Biológicas	30	19	8	93	11	161
Educação	71	104	7	32	11	225
Litoral	46	38	13	133	26	256
Ciências da Saúde	73	102	12	112	27	326
Ciências Humanas	48	270	13	83	41	455
TOTAL	385	755	76	694	190	2100

FONTE: Elaborado pelo autor (2018) com base nos dados da PROEC/UFPR.

Os dados apresentados na tabela acima referem-se a todas as atividades de Extensão registradas pelos Setores da UFPR no SIGEU, entre 2013 e 2016. No caso do Setor Litoral, somente serão utilizados em análises subsequentes aquelas ações que dispõe de relatórios inseridos no sistema. Ações em fase de análise e implementação constam desse quadro porém não farão parte das análises, podendo portanto, haver divergências nas quantidades de ações apresentadas.

Os Setores que mais registraram ações de extensão foram o Setor de Ciências Humanas, seguidos pelo setor de Ciências da Saúde e pelo Setor Litoral. Grande parte

das atividades de Extensão do Setor de Humanas concentra-se na categoria “eventos”, porém com expressiva quantidade de atividades nas categorias “Projeto isolado” e “Projeto vinculado à programa”, caso semelhante ocorre com os Setores de Ciências da Saúde (total de 139) e Setor Litoral (total de 159) entre projetos isolados e vinculados à programas de Extensão. Destaca-se que o Setor Litoral, inaugurado em 2005, é o que apresenta atualmente o maior número de atividades de Extensão na categoria projetos em comparação aos outros Setores da Universidade Federal do Paraná.

O maior número de projetos de Extensão realizados pelo Setor Litoral, em comparação aos outros Setores da UFPR, pode ser explicado pelos princípios contantes do Projeto Político Pedagógico que orienta as ações da comunidade acadêmica dessa unidade. Princípios que incluem “promover a participação da população, visando à difusão de conquistas e benefícios resultantes do conhecimento e da pesquisa, num esforço de mobilização e de organização em que a população possa se apropriar, como sujeitos ao lado dos educadores” (UFPR, 2008, p. 6); e utilizar a “realidade concreta do local como ponto de partida e retorno da problematização e intervenção” (UFPR, 2008, p. 6), são direcionamentos de reflexão e ação orientados pelo documento e que ajudam a explicar o maior esforço dedicado à Extensão Universitária por parte desse Setor.

6.2 A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO SETOR LITORAL DA UFPR

A partir dessa seção, serão analisados os Projetos de Extensão realizados pela comunidade acadêmica vinculada ao Setor Litoral da UFPR. Conforme já mencionado, serão utilizados nessa análise apenas os projetos cujos respectivos relatórios encontram-se disponíveis no banco de dados SIGEU da PROEC. Fazem parte dessa análise projetos realizados entre 2011 e 2016.

Foram encontrados 86 Projetos de Extensão realizados pelo Setor Litoral nesse período, tanto isolados quanto vinculados à Programas de Extensão, com relatórios disponíveis no SIGEU. Estas atividades apresentam distribuição por áreas temáticas de atuação conforme apresentado na Figura 1.

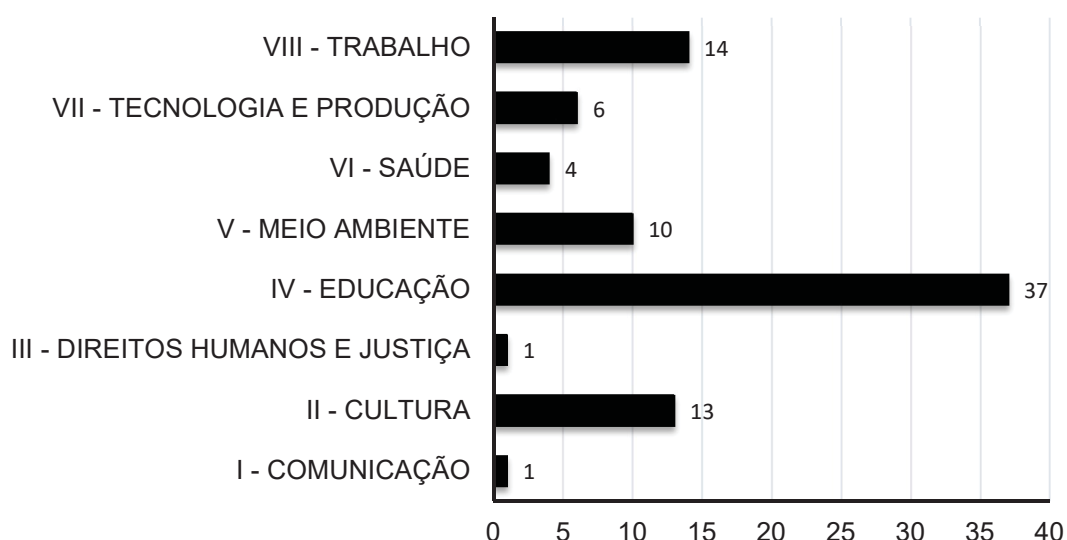


FIGURA 1– DISTRIBUIÇÃO POR ÁREAS TEMÁTICAS DOS PROJETOS DE EXTENSÃO DO SETOR LITORAL (PERÍODO 2011-2016)

FONTE: Elaborados pelo autor (2018) com base nos dados da PROEC/UFPR

Verifica-se que a maior parte dos projetos (37) encontram-se na área de Educação, seguidos pela área Trabalho (14) e Cultura (13). A área de Direitos Humanos e Justiça e também a de Comunicação contam com apenas um projeto em cada. Apesar da distribuição desigual, são contempladas nos projetos de extensão desse Setor todas as áreas temáticas definidas por FORPROEX (2007). A prevalência de projetos de Extensão do Setor Litoral da UFPR na área temática de Educação é compreendida quando analisamos o seu Projeto Político Pedagógico, que tem como “pressuposto a ação coletiva e a ação de protagonismo de seus sujeitos, que integre a educação pública em todos os seus níveis, desde a educação infantil até a pós-graduação” (UFPR, 2008, p. 10). Essa forma de trabalhar a Educação Superior, articulada com os outros níveis educacionais, pode ser observada no acompanhamento cotidiano das atividades desenvolvidas pela comunidade acadêmica desse Setor.

Outra classificação que devem ser utilizadas pelas ações de extensão são as Linhas de Extensão - esta denominação substituiu, a partir de 2006, a denominação anterior Linha Programática - e tem especial importância para a nucleação das ações de extensão, ou seja, a construção de Programas de Extensão. Os projetos de Extensão do Setor Litoral analisados, distribuídos por Linhas de Extensão, são apresentados na Figura 2.

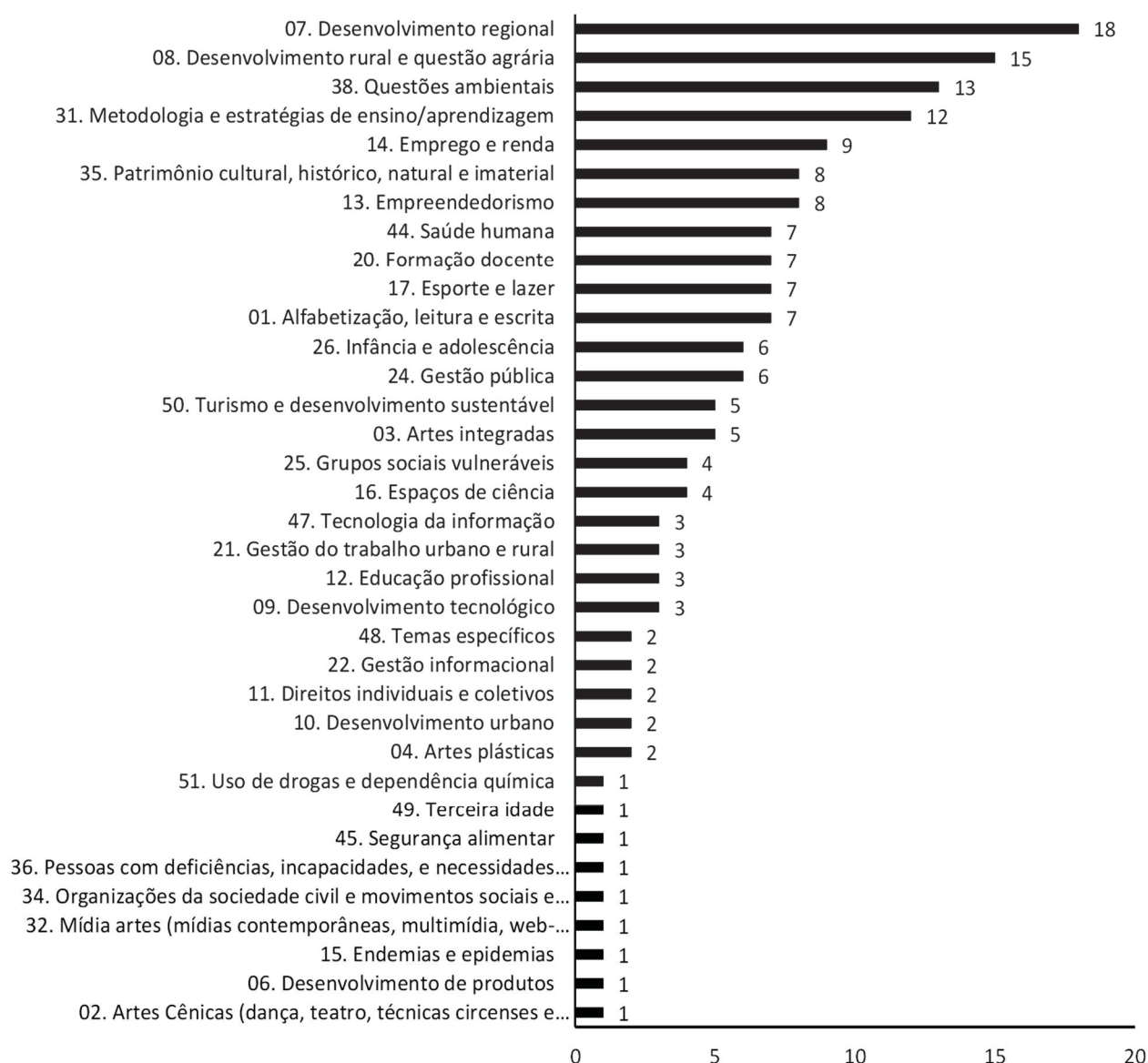


FIGURA 02 – PROJETOS DE EXTENSÃO DO SETOR LITORAL DISTRIBUÍDOS POR LINHAS DE EXTENSÃO

FONTE: Elaborados pelo autor (2018) com base nos dados da PROEC/UFPR

Ao ser analisada a distribuição por Linhas de Extensão, verifica-se uma coerência com a política Nacional de Extensão Universitária e também com o PPP do Setor Litoral, estando grande parte das atividades de Extensão vinculadas às linhas que objetivam o desenvolvimento regional, o desenvolvimento rural, as questões ambientais e também as linhas vinculadas à educação básica.

Com relação ao tempo de duração dos projetos de extensão analisados, verificou-se que 41 projetos tiveram duração de um ano (4 trimestres), 16 tiveram duração menor que um ano e 9 tiveram duração de dois anos ou mais (FIGURA 3).

Estes períodos médios de duração dos projetos de Extensão certamente estão relacionados aos prazos de registro das ações, envios de relatórios finais e períodos de concessão de bolsas à estudantes, que são regidos pela Pró-reitoria de Extensão.

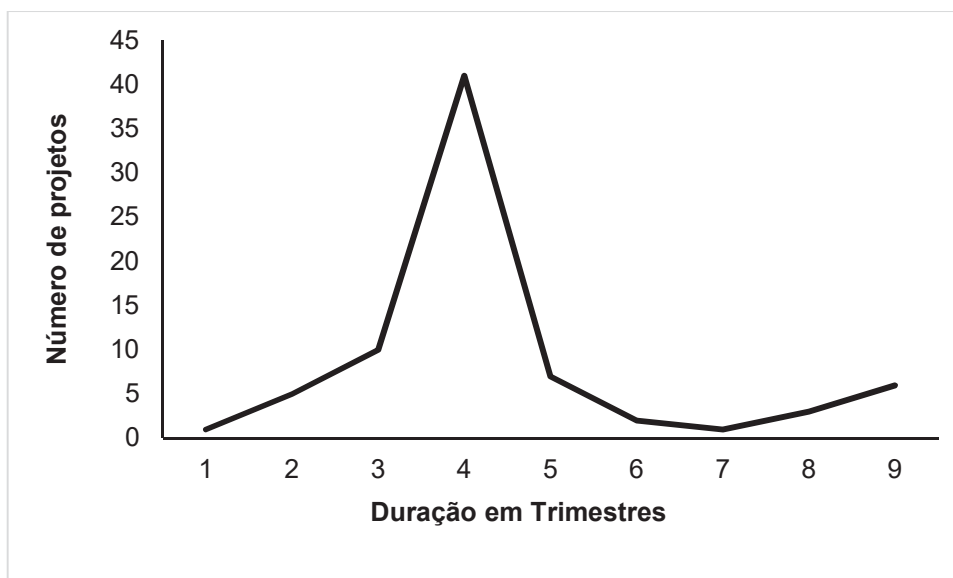


FIGURA 03 – DURAÇÃO EM TRIMESTRES DOS PROJETOS DE EXTENSÃO DO SETOR LITORAL DA UFPR

FONTE: Elaborado pelo autor (2018) com base nos dados da PROEC/UFPR

Outro dado analisado foi a quantidade de projetos ativos por trimestre. Conforme mostrado na Figura 4, é possível verificar uma tendência de forte crescimento na quantidade de Projetos de Extensão ativos entre 2011 e 2013, passando de um projeto ativo no último trimestre de 2011, para 22 no segundo trimestre de 2013, com uma diminuição nos projetos nos anos de 2013 e 2014. Em 2015, há um crescimento exponencial no número de projetos ativos, passando de 20 para 30, em apenas um trimestre. Entre 2015 e 2016, verifica-se uma queda expressiva no número de projetos ativos. Provavelmente essa diminuição se deva à uma diminuição na duração das bolsas de extensão, o que pode ter inviabilizado a continuidade de alguns projetos, assim como eventuais atrasos na liberação de bolsas e recursos aos projetos.

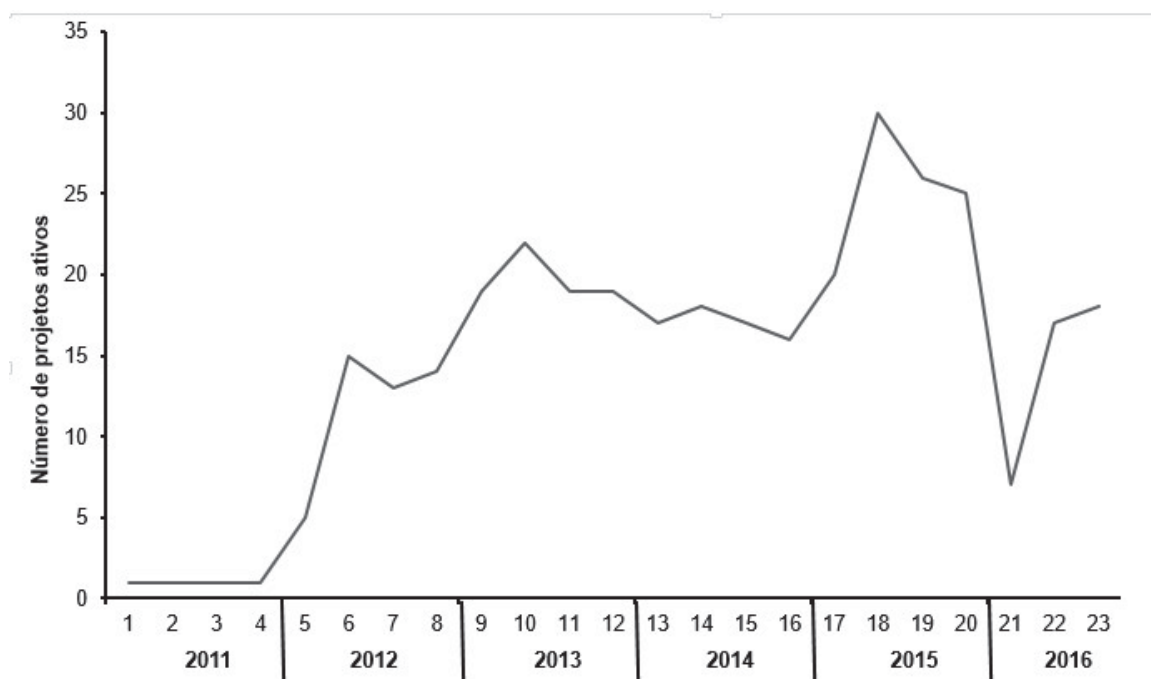


FIGURA 04 – NÚMERO DE PROJETOS ATIVOS POR TRIMESTRE ENTRE 2011 E 2016

FONTE: Elaborado pelo autor (2018) com base nos dados da PROEC/UFPR

O público alvo dos Projetos de Extensão do Setor Litoral (FIGURA 5) apresenta um perfil bastante diversificado, compreendendo 34 categorias distintas e agrupando professores e estudantes da educação infantil, do ensino fundamental e médio, da educação especial e das escolas do campo, além de outros profissionais da educação, sendo que cada projeto pode indicar mais de uma categoria de público alvo.

Somadas, percebe-se que todas as categorias de público alvo vinculadas ao ensino básico (professores e estudantes dos diferentes níveis e modalidades de ensino) aparecem mencionadas em 89,5% dos projetos analisados. Pode-se destacar também uma quantidade significativa de projetos destinados aos agricultores familiares e às comunidades tradicionais.

Isoladamente, a categoria de público-alvo para a qual mais se destinam ações de extensão é a própria comunidade universitária da UFPR, seja como destinatário principal ou conjuntamente com outras categorias. Aparecendo em 18 dos 86 relatórios analisados, ou seja, em 21% das ações de extensão. Na quase totalidade dos projetos analisados, essa categoria aparece associada à outras, o que sugere a compreensão por parte de coordenadores de que as atividades de extensão são

importantes tanto na formação dos estudantes de graduação, quanto destinadas à esse público.

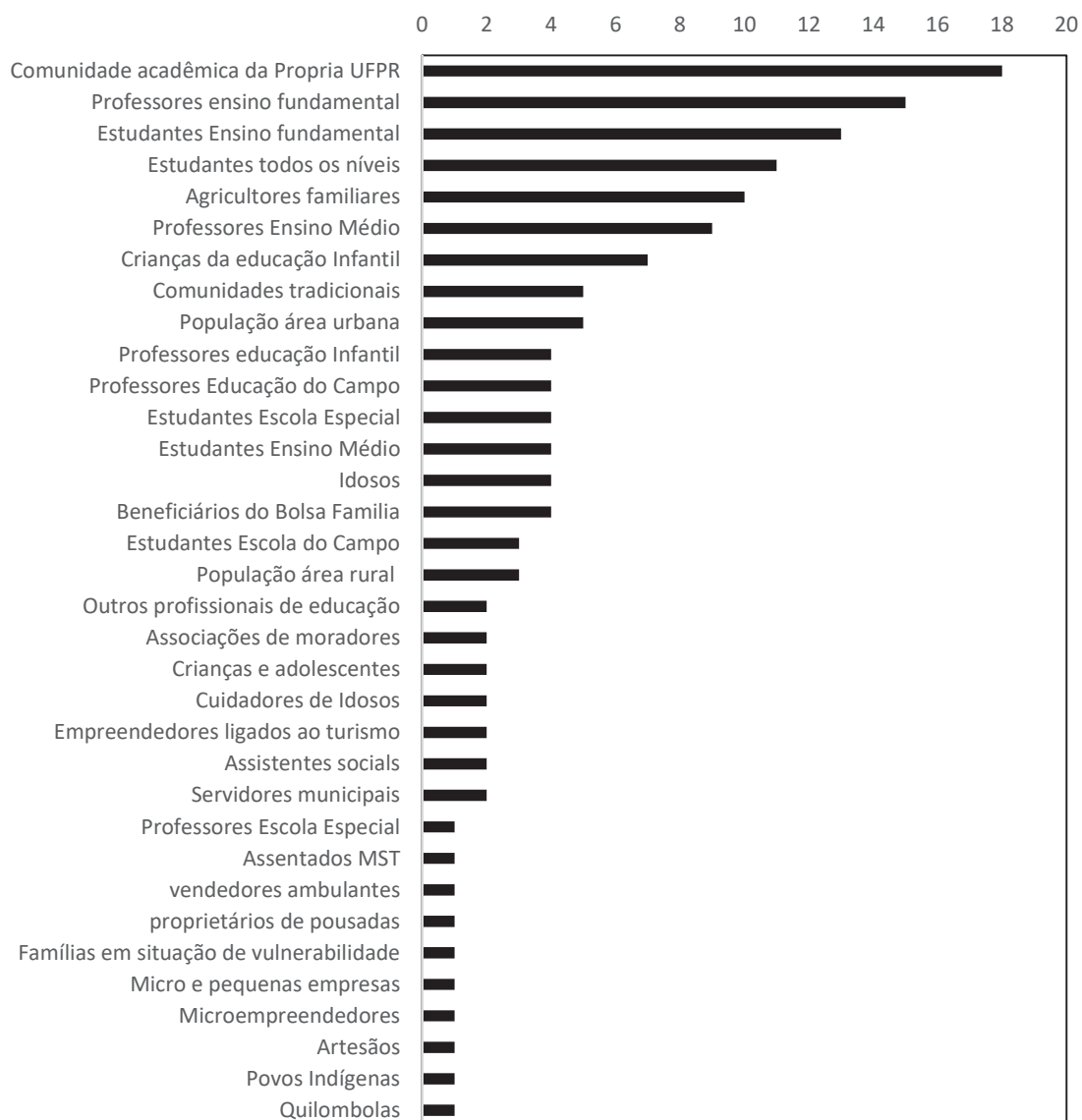


FIGURA 5 – PÚBLICO ALVO DOS PROJETOS DE EXTENSÃO DO SETOR LITORAL DA UFPR

FONTE: Elaborado pelo autor (2018) com base nos dados da PROEC/UFPR

Todas as categorias de público-alvo às quais se destinam os projetos de Extensão do Setor Litoral mostradas na figura acima, mostram uma coerência com a proposta de desenvolvimento regional desse Setor e também de adequação à necessidade governamental da época de considerar a Extensão Universitária um meio de implementação de políticas públicas em segmentos mais vulneráveis da sociedade. Apesar de não podermos afirmar uma relação direta, é nítida a correlação dos públicos

alvos dos projetos de Extensão do Setor Litoral com as linhas temáticas dos Editais PROEXT de financiamento da Extensão do Ministério da Educação apresentados anteriormente, que demonstra coerência dos projetos de Setor com as necessidades governamentais de implementar, mesmo que de maneira pontual, políticas públicas por meio de ações de Extensão Universitária.

O Setor Litoral da UFPR contava, em setembro de 2017, com 135 docentes lotados, entre efetivos e substitutos, e 89 técnicos administrativos. Entre os anos 2011 e 2016, 87 docentes estiveram envolvidos com Projetos de Extensão, de acordo com os dados dos relatórios do SIGEU, o que equivale a 64% do corpo docente. Entre os técnicos administrativos, 18 participaram de Projetos de Extensão no período, o que representa 20% do efetivo.

Um dado que pôde ser obtido à partir das análises das formações acadêmicas dos coordenadores e vice-coordenadores dos projetos de Extensão é que dos 86 projetos, apenas 22 deles tem seu coordenador e vice-coordenador da mesma área de formação, ou seja 74% dos projetos tem profissionais de distintas áreas trabalhando em conjunto, o que de maneira bastante simplificada, pode ser usado um indicador quantitativo do grau de interdisciplinaridade ou, pelo menos multidisciplinaridade, dos Projetos de Extensão do Setor Litoral (QUADRO 09).

Projeto	Formação do coordenador e vice	Projeto	Formação do coordenador e vice
1	Geografia e Biologia	44	Dança e Artes plásticas
2	Agronomia e Psicologia	45	Turismo e Psicologia
3	Administração e Zootecnia	46	Agronomia
4	Agronomia e Administração	47	Biologia e Engenharia Florestal
5	Direito e Gestão pública	48	Letras e Com. Social
6	Biologia e Agronomia	49	Serviço Social e Serviço Social
7	Agronomia e Biologia	50	Letras e Com. Social
8	Economia e Turismo	51	Letras e Letras
9	Economia, Geografia	52	Letras e Letras
10	Biologia e Física	53	Letras e Química
11	Sociologia, Biblioteconomia	54	Letras e Química
12	Psicologia e Agronomia	55	Letras e Com. Social
13	Comunicação social e Informática	56	Música e Dança
14	Artes e Pedagogia	57	Turismo e Economia
15	Artes e Pedagogia	58	Ed. Física e Ed. Física
16	Biologia e Biologia	59	Agroecologia e Química
17	Filosofia e Pedagogia	60	Pedagogia e Artes
18	G. Ambiental e G. e empreendedorismo	61	Geografia e Geografia
19	Gestão e empreendedorismo e Agronomia	62	Economia e Gestão pública
20	Biologia e Física	63	Agronomia e Agronomia
21	Filosofia e Economia	64	Ed. Física e Ed. Física
22	Administração e Administração	65	Ed. Física e Ed. Física
23	Matemática e Geografia	66	Ed. Física e Enfermagem
24	História e Agronomia	67	Geografia e Economia
25	Comunicação social e Ed. Física	68	Geografia e Agroecologia
26	Ed. Física e Ed. Física	69	Biologia e Biologia
27	Ed. Física e Ed. Física	70	Química e Filosofia
28	Agronomia e Agronomia	71	Letras e Matemática
29	Agronomia e Agronomia	72	Enfermagem e Enfermagem
30	Economia e Gestão e empreendedorismo	73	Odontologia e Enfermagem
31	Química e Biologia	74	Arquitetura e Enfermagem
32	Biologia e Processamento de dados	75	Publicidade e Serviço Social
33	Administração e Economia	76	Agronomia e História
34	Turismo e Comunicação social	77	Agronomia e Agronomia
35	Serviço social e Direito	78	Biologia e Direito
36	Arquitetura e Arquitetura	79	Biologia e Geografia
37	História e Agronomia	80	Turismo e Economia
38	Economia e Gestão pública	81	Odontologia e Odontologia
39	Gestão Pública e economia	82	Agronomia e Administração
40	Administração e Administração	83	Física e Biologia
41	Agronomia e Serviço social	84	Computação e Secretariado
42	Agronomia e Agronomia	85	Ed. Física e Ed. Física
43	Dança e Artes plásticas	86	História e Pedagogia

QUADRO 09 – FORMAÇÃO ACADÊMICA DOS COORDENADORES E DOS VICE COORDENADORES DOS PROJETOS DE EXTENSÃO

FONTE: Elaborado pelo autor (2018) com base nos dados da PROEC/UFPR e Plataforma Lattes/CNPQ

Quanto à participação dos estudantes dos cursos de graduação do Setor, um total de 375 alunos estiveram vinculados aos projetos de extensão, como bolsistas ou voluntários. Esse valor indica que 22% dentre todos os alunos matriculados participaram de projetos de Extensão, considerados os dados de 2015, quando o Setor contava com 1701 estudantes matriculados nos cursos de graduação. Dos estudantes participantes, 180 contavam com apoio financeiro através de bolsa e 195 eram voluntários.

Quando à carga horária dedicada aos projetos de extensão, os docentes participantes dos projetos de extensão dedicam em média 7,3 horas semanais as atividades dos projetos e os técnicos 5,6 horas semanais. Já os bolsistas dedicam-se 12 horas semanais e os voluntários 8,6 horas em média.

6.2.1 Espacialização dos Projetos de Extensão

As informações constantes dos relatórios dos Projetos de Extensão, quanto aos locais onde foram realizadas as atividades de extensão pelos projetos foram sistematizadas em um Sistema de Informações Geográficas e puderam ter sua distribuição pelos municípios do litoral conhecida conforme mostrado na Figura 6.

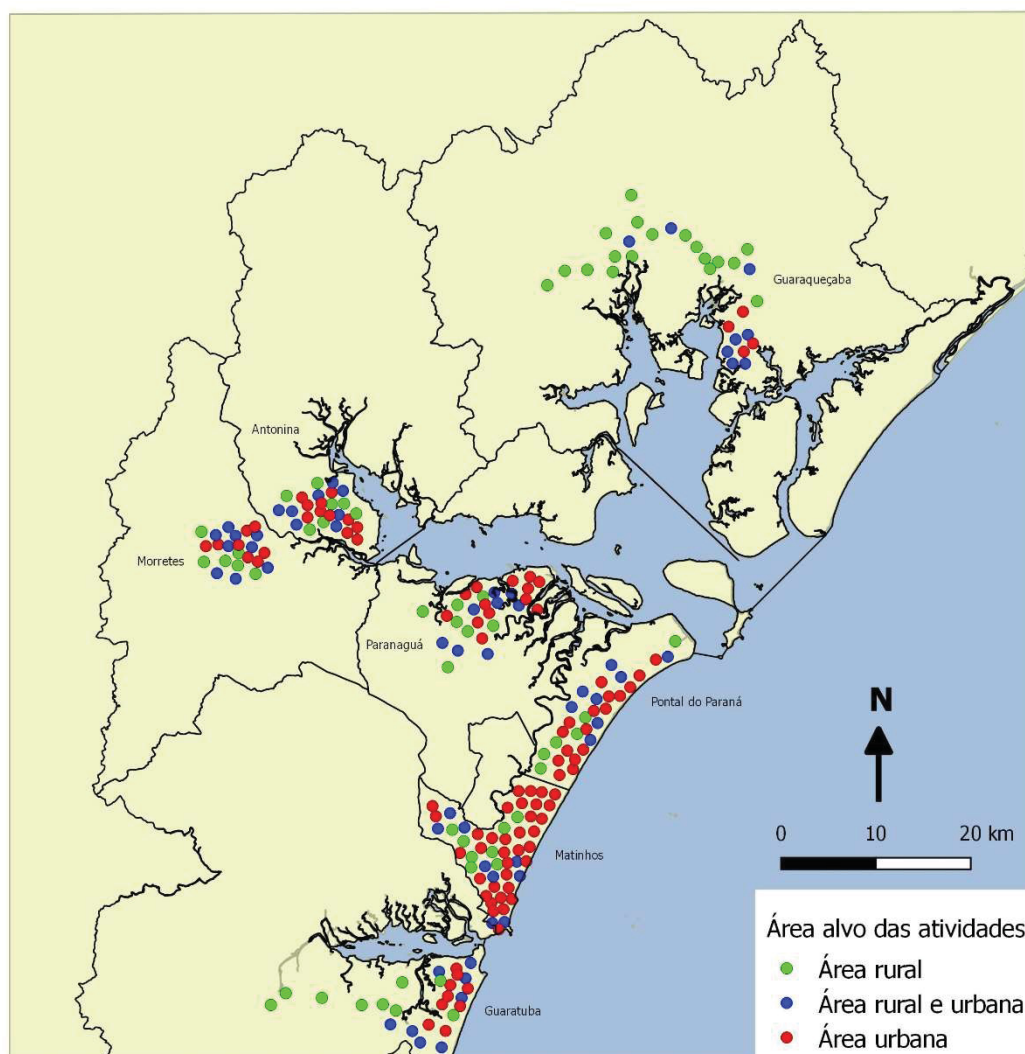


FIGURA 6 – DISTRIBUIÇÃO ESPACIAL DOS PROJETOS DE EXTENSÃO
 FONTE: O autor (2018)

O município que mais concentrou atividades dos Projetos de extensão foi Matinhos, com atividades desenvolvidas por 52 projetos, seguido de Pontal do Paraná (31), Guaraqueçaba (30), Paranaguá (28), Guaratuba e Antonina (26 em cada) e Morretes (23). A maior concentração de atividades desenvolvidas em Matinhos se deve provavelmente à proximidade ou mesmo utilização da sede da UFPR Litoral. Essa proximidade tende a favorecer o desenvolvimento das ações extensionistas dentro do campus ou nas proximidades, principalmente devido à disponibilidade de espaço físico, facilidade de deslocamento e adequação de horários dos extensionistas.

A partir da distribuição espacial dos projetos de extensão (TABELA 11), verifica-se que do total de 216 áreas-alvo, 97 situam-se na área rural, 61 na área urbana e 58 tem como locais de atuação a área urbana e rural conjuntamente. Matinhos foi o

município onde mais se concentraram atividades da área urbana. Já em Guaraqueçaba, a maior parte das atividades foi desenvolvida na área rural, o que é coerente com as características demográficas desses municípios, conforme já apresentado na seção que discute as características sócio-econômicas da região

TABELA 11 – DISTRIBUIÇÃO DOS PROJETOS DE EXTENSÃO POR ÁREAS ALVO NOS MUNICÍPIOS DO LITORAL DO PARANÁ

Município/Área	Urbana	Rural	Urbana e Rural	Total
Guaratuba	9	9	8	26
Matinhos	35	8	9	52
Pontal do Paraná	17	6	8	31
Paranaguá	13	7	8	28
Morretes	8	6	9	23
Antonina	11	7	8	26
Guaraqueçaba	4	18	8	30
Total	97	61	58	216

FONTE: O autor (2018)

Com relação aos locais de realização das atividades extensionistas, verifica-se que dos 216 locais de atividade descritos nos relatórios dos Projetos de Extensão, 131 estão em escolas públicas. Esse valor representa 61% de todos os locais onde são realizadas as atividades extensionistas do Setor Litoral da UFPR e são a maioria dos locais utilizados em todos os sete municípios da região. Desta forma, fica evidenciado que as escolas públicas são prioritariamente o local onde ocorre articulação e grande parte do desenvolvimento das ações de extensão realizadas entre a universidade e a comunidade. Pode se verificar aqui que, por meio dos projetos de extensão, é estabelecida uma aproximação entre a comunidade acadêmica da UFPR Setor Litoral e os outros níveis da educação básica, o que está em conformidade com os pressupostos do seu Projeto Político Pedagógico. Essa aproximação se efetiva não apenas em termos de locais de realização de atividades, mas também como características do público alvo, como discutido anteriormente.

Os outros locais utilizados são: as propriedades particulares com 16% do total; associações (principalmente de produtores rurais e moradores, mas também comerciais) com 6%; o campus da UFPR com 6% das atividades; espaços comunitários com 5%; órgãos públicos com 4%; comércio com 2% e feiras livres com 1% (TABELA 12).

TABELA 12 – LOCAIS DE REALIZAÇÃO DAS ATIVIDADES DOS PROJETOS DE EXTENSÃO ENTRE 2011 E 2016

Município/Local	Asso- ciação	Comércio	Escola	Espaço Comunitário	Feira	Proprie- dades	Órgãos públicos	UFPR	Total
Guaratuba	3	1	14	1		6	1		26
Matinhos		1	29	2	2	5	1	12	52
Pontal do Paraná	2	2	21	1		4	1		31
Paranaguá	1		19	1		5	2		28
Morretes			15	2		4	2		23
Antonina	2		15	3		5	1		26
Guaraqueçaba	5		18	1		5	1		30
Total	13	4	131	11	2	34	9	12	216

FONTE: O autor (2018)

A distribuição espacial destes locais de realização das atividades nos municípios é mostrada na Figura 7. Destaca-se que um mesmo projeto não raras vezes atua em mais de um município e realiza ações em mais de uma categoria de local de atividade.

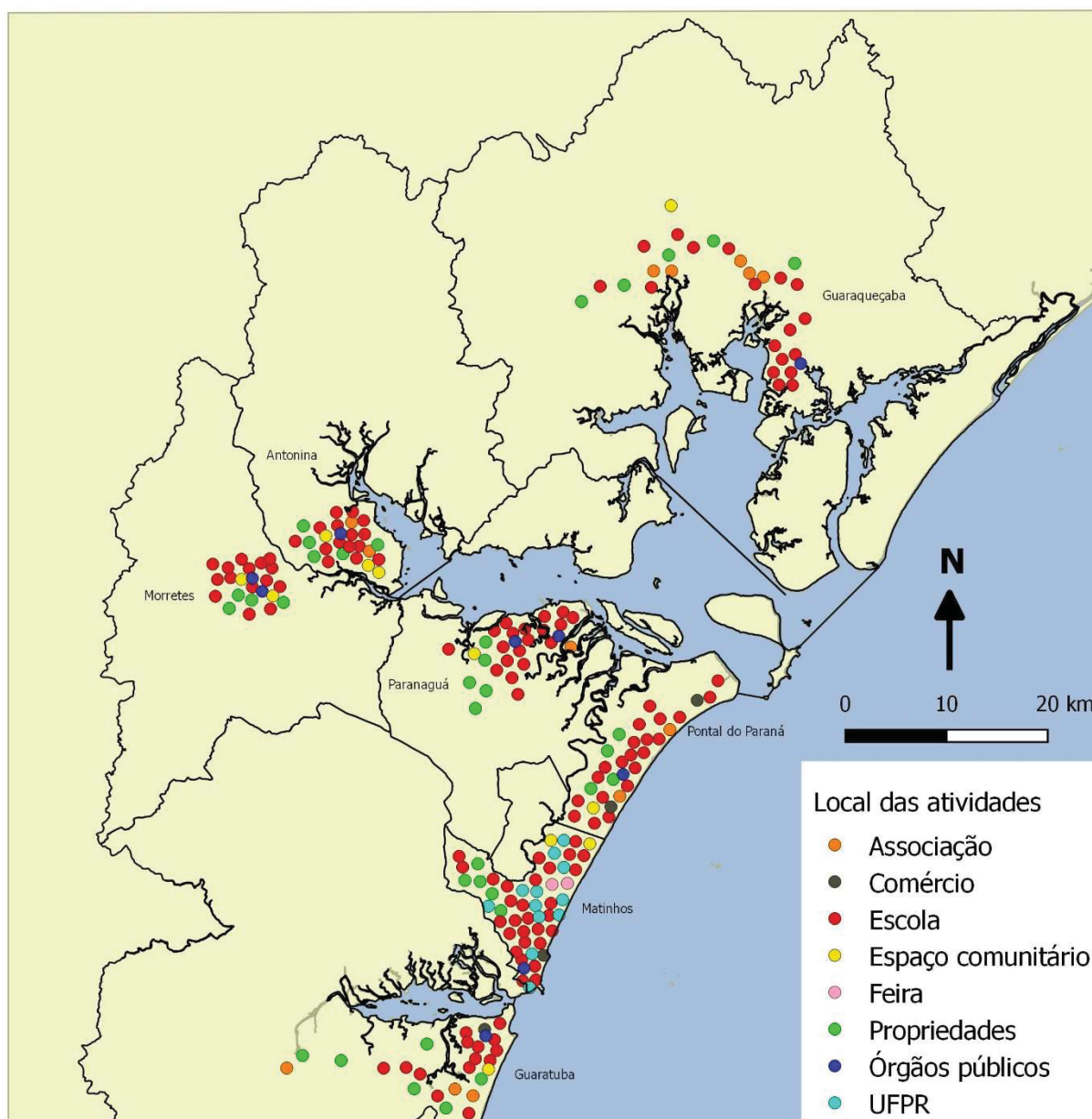


FIGURA 7 – DISTRIBUIÇÃO ESPACIAL DOS PROJETOS DE EXTENSÃO CLASSIFICADOS POR LOCAL DE REALIZAÇÃO DAS ATIVIDADES
FONTE: O Autor (2018)

6.3 ESTUDO DE CASO: AS DIRETRIZES DA POLÍTICA NACIONAL DE EXTENSÃO E AS DIMENSÕES DO ECODESENVOLVIMENTO EM PROJETOS DE EXTENSÃO

A partir dos critérios já apresentados na metodologia, foram selecionadas duas ações de extensão para uma análise mais detalhada, o projeto isolado n. 76, intitulado “Redes de comercialização: consolidando vínculos entre agricultores e consumidores de produtos agroecológicos” e o Programa de Extensão n. 5, “Farinheiras no Litoral

do Paraná”, sob os quais estão vinculados dois projetos, o de número 09, intitulado “Assessorias de fomento e apoio a Farinheiras para a geração de trabalho e renda junto a pequenos agricultores” e o de número 67, “Processos agroecológicos de produção e industrialização da mandioca no Litoral do Paraná”.

Nesta seção serão apresentadas as principais características desses projetos: duração, áreas temáticas e linhas de extensão, público alvo, objetivos, metodologia de trabalho, referências teóricas adotadas e resultados obtidos.

Os objetivos desse estudo de caso estão relacionados a verificar se a concepção e a implementação dos projetos se adequam às Diretrizes da Extensão Universitária, constantes da Política Nacional de Extensão Universitária de 2012, quais as concepções de desenvolvimento dos coordenadores e estudantes participantes desses projetos, bem como verificar como os projetos abordam as diferentes categorias da matriz de análise das dimensões de sustentabilidade do ecodesenvolvimento.

6.3.1 Características dos projetos de extensão

De acordo com dados constantes do relatório enviado à PROEC, o projeto nº 76, “Redes de comercialização: consolidando vínculos entre agricultores e consumidores de produtos agroecológicos”, teve início em abril de 2012 e foi finalizado em março de 2015, estando ativo formalmente durante 3 anos. Este projeto foi classificado na área temática Trabalho e em três Linhas de Extensão: Desenvolvimento rural e questão agrária; Empreendedorismo e Emprego; e Renda. Seu público alvo foram as famílias agricultoras e os consumidores de produtos agroecológicos do litoral do Paraná. O objetivo geral do projeto foi: apoiar o acesso de grupos produtivos agroecológicos a canais de comercialização no litoral do Paraná, ampliando as alternativas para o consumo de produtos locais. Os objetivos específicos foram criar e fomentar grupos de agricultores e consumidores de produtos agroecológicos; Consolidar grupos de comercialização integrando agricultores e artesãos(as) aos consumidores(as) de produtos agroecológicos, através de espaços comuns de articulação entre os atores ofertantes e demandantes de produtos locais; Estimular a comunidade acadêmica a mediar o processo de planejamento, realização e avaliação de ações do projeto (RELATÓRIO PROJETO 76, p. 3).

De acordo com sua justificativa, um dos principais gargalos da agricultura familiar do litoral do Paraná são as condições de isolamento geográfico das comunidades, aliadas às restrições ambientais, cenário que muitas vezes inviabiliza práticas de agricultura convencional de grande escala e limitam de forma decisiva a dinâmica da agricultura e do modo de vida tradicional. Os modos de vida das populações da região encontram grandes dificuldades de reprodução, tendo em vista os fatores ambientais, sociais, políticos e econômicos do território (RELATÓRIO PROJETO 76, p. 3).

Apesar do registro formal deste projeto específico mostrar a data de início em abril de 2012, as ações extensionistas realizadas pela equipe do projeto já eram realizadas desde 2007, como forma de viabilizar a comercialização dos produtos da agricultura familiar local, um grupo de estudantes, servidores e integrantes da comunidade externa do Setor Litoral começam a apoiar algumas famílias agricultoras para o acesso ao mercado local. Dessa iniciativa, surgem os projetos “Feiras, construir caminhos de inclusão social via a gestão de mercados com as comunidades de agricultores familiares do litoral paranaense” e “Feiras: sabores, memórias e identidade das comunidades de agricultores familiares do litoral paranaense”, realizados durante os anos de 2007 a 2010 e financiados pelo Programa Universidade Sem Fronteiras, da Secretaria de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Estado do Paraná (SETI).

Este grupo, em parceria com a Organização Não-Governamental Motirô Sociedade Cooperativa, desenvolveu um trabalho de fomento e organização de grupos de “consumidores(as) agroecológicos”, com o objetivo de fomentar o mercado local para os produtos de base agroecológica da região. Reflexões acerca da prática do consumo de alimentos saudáveis e da valorização de alimentos produzidos na região, compõem a dinâmica do grupo de consumidores(as) de Matinhos, desde outubro de 2011, mobilizando a comunidade acadêmica (da UFPR Litoral) e a comunidade externa no município de Matinhos.

De acordo com as entrevistas realizadas com o coordenador, estudantes e participantes de público alvo do projeto n. 76, as ações anteriores, como os projetos de criação das feiras, foram ações que estiveram intrinsecamente relacionadas e se desenvolveram de forma continuada com as atividades desenvolvidas nesse projeto, tendo acontecido anteriormente ou mesmo em conjunto com essas ações, sendo

portanto importantes de serem mencionadas para uma melhor compreensão desse projeto.

A metodologia escolhida para ser trabalhada no projeto 76 foi a Pesquisa-ação,⁷ fundamentada nos autores Michel Thiollent e Edgar Morin. No relatório do projeto 76 é destacada a importância dada à participação coletiva, ao ato interativo e ao processo comunicativo entre os participantes:

A participação dos atores no projeto deve ser concebida como um ato interativo entre os diversos agentes sociais, na perspectiva de conhecer o contexto no qual se encontram inseridos, as situações que precisam de intervenção e as alternativas para superação, utilizando para esta finalidade a mediação e o ato comunicativo no processo de acompanhamento dos grupos. As atividades desenvolvidas pelo projeto são pautadas em um processo de sistematização contínua das experiências vividas, desenvolvendo saberes para a resolução de problemas concretos, formulados coletivamente e validados pela experimentação durante a pesquisa-ação. As atividades desenvolvidas pelo projeto serão pautadas em um processo de sistematização contínua das experiências vividas, desenvolvendo saberes para a resolução de problemas concretos, formulados coletivamente e validados pela experimentação durante a pesquisa-ação (RELATÓRIO PROJETO 76, p. 4).

No relatório do projeto 76 aparecem como resultados: 1) a identificação condições favoráveis e desfavoráveis para iniciativas de organização das comunidades rurais no que diz respeito ao acesso ao mercado e a definição dos integrantes do grupo de comercialização solidária; 2) a estruturação de um plano de ação de comercialização; 3) a construção de oportunidades para entidades, agricultores, artesãos e profissionais envolvidos no projeto se conhecerem mutuamente partilharem suas ideias e experiências; 4) Contribuição no planejamento da produção; 5) Assessoria na organização de associações e cooperativas; 7) Assessoria na obtenção de selo de orgânico para os produtos agroflorestais.

Participaram do projeto três docentes, um técnico administrativo e dez estudantes de graduação, entre bolsistas e voluntários, além de um colaborador

⁷ A pesquisa-ação visa conhecer e intervir em uma realidade, porém de forma conjunta entre atores-pesquisadores e pesquisadores-participantes. Pode ser definida sucintamente como uma tentativa continuada, sistemática e empiricamente fundamentada de aprimorar a prática. Para uma caracterização mais detalhada recomenda-se a leitura de TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma intrusão metodológica. Educação e Pesquisa, v. 31, n. 3. p. 443-466, 2005.

externo. O público alvo diretamente atingido pelas ações do projeto, de acordo com o relatório, foi de 232 pessoas.

Os outros dois Projetos de Extensão analisados, o de nº 9 (Assessorias de fomento e apoio a Farinheiras para a geração de trabalho e renda junto a pequenos agricultores familiares no litoral do Paraná) e o de nº 67 (Processos agroecológicos de produção e industrialização da mandioca no litoral do Paraná), estão vinculados ao Programa de Extensão n. 5. O local de realização dos projetos 09 e 67 foram duas comunidades rurais do município de Guaraqueçaba: Açungui e Potinga. Os dois projetos tiveram como público alvo agricultores familiares produtores de farinha de mandioca, moradores dessas localidades.

O Projeto “Assessorias de fomento e apoio a Farinheiras para a geração de trabalho e renda junto a pequenos agricultores familiares no litoral do Paraná” teve início em janeiro de 2013 e término em janeiro de 2014. O projeto foi classificado na área temática VII – Tecnologia e Produção e nas linhas de extensão 07- Desenvolvimento Regional e 08 - Desenvolvimento Regional e Questão Agrária. O Objetivo geral desse projeto foi realizar ações de ensino, pesquisa e extensão para identificar e implementar estratégias de comercialização para a farinha de mandioca produzida pelos agricultores no litoral do Paraná, possibilitando acesso a mercados mais organizados. Os objetivos específicos foram: reforçar ações relacionadas as práticas de higiene durante o processo produtivo e auxiliar na regularização das unidades produtivas perante a Vigilância Sanitária; Promover encontros entre os grupos comunitários para troca de informações e experiências no que tange o acesso a mercado, diversificação da produção e organização da atividade produtiva; Realizar estudos e pesquisas para identificar nichos de mercado e implementar estratégias de comercialização para os produtos elaborados pelas comunidades; Auxiliar e capacitar os agricultores na elaboração do planejamento de curto, médio e longo prazo de suas atividades com o foco na auto-gestão; Apoiar o planejamento e implantação de uma cozinha comunitária, junto a Associação Açungui, com o objetivo de diversificar a produção e aumentar a renda das comunidades.

De acordo com a justificativa apresentada para a realização desse projeto, o Litoral do Paraná caracteriza-se por ser uma região com grandes áreas naturais preservadas, mais 80% de seu território está dentro de Unidades de Conservação, entretanto, o desenvolvimento econômico e social não condiz com suas potencialidades. Entre os produtos cultivados pelos agricultores familiares no Litoral

paranaense, a cultura da mandioca tem grande importância na região, pois contribui para a segurança alimentar das famílias no meio rural e apresenta-se como atividade com potencial para geração de renda. Estima-se que 1.194 agricultores cultivem mandioca no Litoral. Dentre os produtos derivados da mandioca cultivada no Litoral do Paraná, destaca-se a farinha produzida artesanalmente. As principais dificuldades encontradas por esses pequenos produtores são a concorrência desleal com as farinhas vindas de outras regiões; a dificuldade de ampliar a área de cultivo de mandioca, pois municípios do litoral possuem áreas de proteção ambiental que regulamentam as atividades agrícolas e a falta de infra-estrutura para escoar a produção para o mercado local/regional, dada a distância até o mercado consumidor, agravado pelas más condições das estradas. Deve-se destacar que toda e qualquer ação para dinamizar a pequena produção artesanal de farinha no Litoral do Paraná contribui para a manutenção de uma cultura que vem declinando com o passar dos anos. Portanto, além de impactos econômicos e sociais, o projeto gera impactos culturais (RELATÓRIO PROJETO 09, p. 03).

A metodologia utilizada no projeto foi baseada na Pesquisa-ação e nos princípios da metodologia participativa. O método participativo, de acordo com os autores, é um processo no qual a troca de informações ocorre entre todos os envolvidos, internaliza-se os problemas e potencialidades principais de forma coletiva, o que gera uma participação dos envolvidos, provocando e apoiando o processo de mudança comportamental de cada um e do grupo como um todo. As reuniões são realizadas com a participação dos alunos, professores, e a comunidade, todas as decisões são tomadas em comum acordo visando sempre as necessidades e limitações da comunidade e sempre com o cuidado de não tirar a autonomia dos envolvidos.

Os principais resultados obtidos pelo projeto, de acordo com o relatório, foram:

- 1) Implementação de estratégias relacionadas a agroindustrialização, acesso a mercado e organização das atividades produtivas junto aos agricultores familiares produtores de farinha de mandioca;
- 2) Elaboração do termo de uso para as unidades de produção de farinha de mandioca (farinheiras);
- 3) Criação dos rótulos para a farinha produzida;
- 4) Início das ações para a construção de uma cozinha comunitária;
- 5) realização de oficinas de segurança do trabalho e boas práticas de limpeza;
- 6) Realização de mutirão para a reforma da cozinha comunitária.

A equipe do projeto nº 09 foi composta por três docentes e por três bolsistas. As duas comunidades onde o projeto desenvolveu atividades, Açungui e Potinga em Guaraqueçaba, contam, de acordo com o relatório, com 50 e 30 famílias respectivamente, porém não foi relatado o número de pessoas diretamente atingidas pelo projeto.

O Projeto nº 67 - Processos agroecológicos de produção e industrialização da mandioca no litoral do Paraná teve início em Janeiro de 2014 e término em janeiro de 2015. Foi classificado na área temática V – Meio Ambiente, e nas linhas de extensão 07 – Desenvolvimento Regional e 38 – Questões ambientais. O objetivo geral desse projeto foi propiciar a articulação efetiva entre ensino, pesquisa e extensão através da parceria com agricultores e produtores de farinha do litoral do Paraná, por meio de práticas agroecológicas de produção e manejo de resíduos para os sistemas de produção e agroindustrialização de mandioca. Os objetivos específicos foram: Realizar estudos e pesquisas sobre gestão de resíduos, modos de produção agroecológicos e certificação de produtos orgânicos; Estimular o manejo adequado dos resíduos oriundos da produção de farinha de mandioca; Desenvolver junto aos agricultores técnicas de manejo agroecológicas com vistas ao aumento da produtividade; Auxiliar os produtores interessados no processo de obtenção de certificação de produtos orgânicos.

De acordo com a justificativa constante do relatório do Projeto nº 67, a cultura da mandioca, que perpassa várias gerações, tem grande importância para os agricultores, pois contribui para a segurança alimentar e é a base para geração de emprego e renda das famílias do meio rural, sendo comercializada tanto *in natura* como industrializada. No entanto, esta atividade ainda enfrenta inúmeros problemas quanto à produção. Os locais de produção encontram-se em Áreas de Proteção Ambiental (APAs), o que obriga os produtores a adotarem novas práticas de cultivo para compensar as restrições da Legislação Ambiental. Neste contexto, os produtores estão limitados em produzir nas mesmas áreas contribuindo na diminuição da fertilidade do solo se fazendo necessário a adoção de práticas para a sua melhoria. No caso da produção da farinha, são gerados resíduos sólidos como a casca da mandioca e dois tipos de efluentes: o da fase de lavagem (água de lavagem) e o da prensagem (mandiquera). Tendo esses problemas visíveis, o projeto tem como objetivo estimular a produção dos pequenos produtores através de atividades desenvolvidas com parcerias externas, intervindo para mitigar os gargalos e

desenvolver as potencialidades, evitando, assim, o desaparecimento desta atividade de grande importância econômica e cultural para a região do litoral do Paraná (RELATÓRIO PROJETO nº 67, p. 02).

De acordo com a metodologia constante do relatório do projeto nº 67, foram realizadas atividades de ensino, pesquisa e extensão relacionadas aos princípios da Agroecologia junto à comunidade acadêmica e agroindústrias de farinha de mandioca. O trabalho foi realizado a partir do desenvolvimento de práticas ecológicas que visavam contribuir com o sistema de produção, considerando questões relacionados ao solo e à gestão de resíduos. A metodologia utilizada teve como base os princípios da metodologia participativa, um processo no qual a troca de informações ocorre entre todos os envolvidos, internalizando-se os problemas e potencialidades principais de forma coletiva, o que gera uma participação dos envolvidos, provocando e apoiando o processo de mudança comportamental de cada um e do grupo como um todo.

Os resultados obtidos foram: 1) Adequação da destinação dos resíduos provenientes das farinheiras; 2) Desenvolvimento de técnicas agroecológicas com vistas ao aumento da produtividade; 3) promoção de encontros para discussão de novas técnicas de manejo; 4) Auxílio na obtenção de certificação de produtos orgânicos.

Participaram do projeto nº 67, quatro docentes e cinco bolsistas. Não constava no relatório uma estimativa do número de participantes do público alvo diretamente atingidos pelo projeto.

Na tentativa de entender como os coordenadores dos projetos de extensão, desenvolveram o tema de suas ações extensionistas e qual foi o ponto de partida para a proposição inicial das ações, foi realizada, durante a fase de entrevistas, a seguinte pergunta aos coordenadores: “como começou sua prática extensionista no Setor Litoral da UFPR?”

O coordenador do projeto 76 relata que o tema da sua ação extensionista surgiu a partir da observação e do contato com a realidade da região. A partir das conversas com o agricultores, verificou que esses tinham dificuldade para a colocação de seus produtos nos mercados. Observou também que os que produziam maior diversidade de produtos estavam em melhores condições, com base nisso passou a pensar ações que melhorassem a situação dos agricultores familiares:

Vendo isso, com os trabalhos que eu tinha acompanhado há alguns anos, aqueles produtores que tinham sempre diversificação eram os mais estáveis, conseguiam se manter. O problema de quem tem diversidade de produtos, é que ele não tem volume, então ele não pode entregar um caminhão de mandioca, de banana...ele sempre entrega por pequenas porções, com logística difícil de distribuição em mercadinhos, banquinhas. Baseado um pouco no meu conhecimento sobre isso, eu digo: “vamos organizar uma feira.” E passei a difundir isso perante alguns agricultores que se interessaram.

(Coordenador, projeto 76).

Para o coordenador dos projetos nº 09 e nº 67, a vivência no litoral, ou seja, o reconhecimento da região, foi determinante para o surgimento da temática ser abordada nas ações de extensão:

Foi através dos nossos primeiros passos aqui no litoral, através do processo de reconhecimento. A universidade desenvolveu várias atividades de ação, de reconhecimento. Então, a ideia surgiu junto com o (outro professor), a partir da percepção da importância cultural da atividade de produção de farinha na realidade do litoral. Na realidade os coordenadores decidiram fazer essa ação com a farinha de mandioca e com a produção de mandioca de uma maneira geral.

(Coordenador, projeto 09 e 67).

Por meio da leitura dos relatórios dos três projetos analisados e das entrevistas, fica evidenciado que a vivência dos coordenadores, o contato próximo com a realidade da região, foi determinante para a escolha da temática a ser trabalhada em suas práticas de extensão. Este fato é importante, pois percebe-se que a proposição inicial dos projetos analisados parte de um conhecimento sobre as características específicas dos locais onde serão desenvolvidos, e não de uma ideia pré concebida sobre a realidade, o que tornaria as ações extensionistas desconectada da realidade local. Em um trecho da fala de um dos participantes do público alvo entrevistado, o problema do desconhecimento da realidade regional é perceptível na extensão agrônômica que esse produtor tem acesso:

A extensão da agronomia vem com os pacotes prontos para o produtor rural e não conseguem sair disso para adaptar-se a uma realidade da região, a extensão rural do estado não leva em conta o microclima nas culturas que querem introduzir. É duro isso. Os projetos querem chegar com ideias prontas e não ouvem quem tem mais de 40 anos de experiência no trabalho no campo.

(Participante do público alvo n. 03).

6.3.2 Adequação dos projetos às Diretrizes da Extensão Universitária

Conforme já apresentado detalhadamente, no texto referente à Política Nacional de Extensão Universitária de 2012 são apresentadas as diretrizes que devem orientar a formulação e a implementação das ações de Extensão Universitária: *Interação Dialógica, Interdisciplinariedade e Interprofissionalidade, Indissociabilidade Ensino-Pesquisa-Extensão, Impacto na Formação do Estudante* e, finalmente, *Impacto e Transformação Social* (FORPROEX, 2012).

Conforme apontado pelo FORPROEX (2012), a observância dessas diretrizes na formulação e execução de propostas de Extensão Universitária visa contribuir para a superação das três crises da Universidade Pública apontadas por Santos (2008): a crise de hegemonia, a crise de legitimidade e a crise institucional.

Ao observarmos a estratégia metodológica dos três projetos, verifica-se que os princípios da metodologia participativa presentes nos textos são empregados como “ato interativo entre diversos agentes sociais”, “mediação e ato comunicativo no processo de acompanhamento dos grupos”, “formulação coletiva” e “valorização de saberes tradicionais”. Essa concepção apresenta coerência com os pressupostos da Política Nacional de Extensão Universitária de 2012, especialmente com a primeira diretriz, *Interação Dialógica*, que orienta o desenvolvimento de relações entre Universidade e setores sociais marcadas pelo diálogo e troca de saberes, superando-se, assim, o discurso da hegemonia acadêmica e substituindo-o pela ideia de aliança com movimentos, setores e organizações sociais. Um dos coordenadores também aponta essa preocupação do diálogo entre saberes em um trecho da entrevista:

Quem é que diz que um conhecimento é mais válido que o outro?
(Coordenador nº 1)

Outro coordenador entrevistado, demonstra em sua fala que sua própria concepção de extensão foi mudando com a prática, e que passou a percebê-la como uma ação coletiva, pautada pelo diálogo e pela troca de saberes:

Minha concepção foi mudando, com a prática principalmente. E, avaliando todo esse processo, fui percebendo no final que a extensão universitária é uma ação, no termo da sociologia, que vem lá do Durkheim, é uma ação coletiva, pode ser considerada uma ação coletiva por parte da universidade na realidade. Uma interação, na busca do diálogo e troca de informações de saberes que acaba sendo bom pra todo mundo. As comunidades que participam ganham muito com conhecimento, com organização e a universidade também. Extensão pra mim é isso aí. É troca, é diálogo, interação de ações no sentido sociológico, como um ato planejado. O próprio projeto faz o planejamento, vai montando ações, se bem que no caminho, com a prática você vai remodelando essas estratégias, então é algo complexo. Nesse sentido, extensão universitária é uma ação, eu poderia chamar de ação universitária na realidade local.

(Coordenador nº 2).

Essa forma de dialogar com a comunidade envolvida no projeto, apresentada tanto nos textos dos relatórios, como nas falas dos coordenadores, aparece de diferentes maneiras nas falas de integrantes do público alvo dos projetos durante as entrevistas. Duas formas recorrentes são: a ajuda da universidades na solução de problemas cotidianos de participantes do público alvo, que levantam essas demandas durante as atividades dos extensionistas e uma troca de saberes entre os envolvidos, conforme exemplificado pelos dois trechos de entrevistas abaixo:

A abordagem, tudo, foi muito bem feita. Uma coisa que chega até um agricultor e presta um serviço de forma gratuita e atenciosa. Meu trabalho era dizer o que a gente queria, então é uma coisa bem positiva.

(Participante do público alvo nº 1).

Ele vinha (professor) com a turma de aluno aí trabalhar com a gente umas par de vezes, aprenderam muito com a gente aqui, fizemos uma baita troca de conhecimento.

(Participante do público alvo nº 4).

Na fala de outro entrevistado, participante do público alvo, aparece certa desconfiança com algumas ideias trazidas por extensionistas da Universidade, o que evidencia a necessidade de se ter cautela ao propor modificações nas práticas cotidianas dos participantes do público alvo das ações de extensão. Ao falar sobre a

proposta de um estudante para que ele começasse a cultivar alimentos de forma totalmente orgânica, o entrevistado observa:

A gente sempre se criou na roça, então, é o que eu digo, a pessoa na prática, acaba que, as vezes, as pessoas vem de lá, por exemplo um aluno, um negócio...a gente já sabe que é totalmente diferente. A escrita é uma coisa, mas aqui na prática é totalmente diferente. As vezes na prática aprende bem mais...a gente que tá aqui a vida inteira, só olha pro pé da planta, já sabe se tá ruim, se tá bom. As vezes a gente sabe que não vai dar certo. Por exemplo, o próprio orgânico é bom. O meu vizinho aqui ele é orgânico, ele não tira nada, ele paga pra trabalhar. Olha lá (aponta para o sítio ao lado) é um matagal, não sai nada. Se mata de trabalhar e não sai nada... talvez com uma estufa daria.

(Participante do público alvo nº 2).

É possível perceber que a relação entre os participantes do público alvo e os extensionistas pode variar desde relações harmônicas e colaborativa até uma forma desconfiada e, mesmo conflituosa, de relação. Isso depende não só do perfil profissional do extensionista, mas também da sua personalidade, que determina a forma como se relaciona, como faz a abordagem com o participante, como conduz o trabalho e como se coloca na relação com o participante do projeto. Dentro de um mesmo projeto, um participante diferencia a atuação dos estudantes extensionistas que trabalharam com ele:

Chegam aqui e falam, plante isso que é bom, tal capim é melhor, mas se vire, vá atrás. Aqui a gente trabalha das 6 da manhã as 10 da noite todo dia. Não tem feriado, domingo... o cara da universidade dá ideia, pra dar mais trabalho pra gente, mas domingo ele vai passear com a família. Chegaram com técnicas de picar madeira para adubo. Eu falava que não funciona, tem outras técnicas melhores, biodinâmicas. Mas você acha que me davam ouvidos? Agora, vou te falar, tem aquele cara (fala o nome do estudante), o (estudante) ele é sábio. Muito inteligente, esse sim sabe te escutar, pensa junto com você, não impõe nada, reflete sobre as coisas que a gente fala e não vem com coisa pronta.

(Participante do público alvo nº 3).

Pode se perceber, analisando-se a da fala dos entrevistados, que as relações entre extensionistas e integrantes do público alvo dependem do contexto e da forma

de abordagem e da maneira como o extensionista e integrante do público alvo se colocam na prática comunicativa durante o diálogo de saberes.

O coordenador do projeto tem consciência que esse tipo de situação pode ocorrer e utiliza uma frase que representa bem esse processo ao se referir ao assunto:

Quanto é que nós, tentando ajudar, atrapalhamos.

(Coordenador nº 1).

A preparação dos estudantes para as atividades nos projetos de extensão é apresentada pelos coordenadores como uma das principais dificuldades da extensão. Para o coordenador nº1, é determinante no processo comunicativo da Extensão a formação do estudante e, também, a necessidade do professor estar presente nos trabalhos de campo:

Eu preciso de presença...presença junto aos trabalhos no campo, pra saber aquilo que está acontecendo lá, mas no nível de universidade é complicado. Se eu estou aqui com um estudante em início de formação, ele não entende 99% das coisas, só vai aplicar aquilo que ele já sabe, o que ouviu falar, o que ele tem da história de vida dele a respeito disso. Então, nós temos um estudante que está num outro movimento do status quo, eu vou colocá-lo dentro de uma coisa que é uma inversão completa de uma perspectiva de ciência de como se constrói as interpretações sobre as coisas. Porque as relações que todo mundo aprende é uma relação causal, causa efeito. E é isso que funciona...de classificar tudo. Até a gente começar a entrar dentro de uma lógica que se movimenta, que tudo vai se construindo junto dentro das relações, que essas relações estão cheias de impedimentos. Tem que estar presente, para identificar a situação e oferecer uma saída e uma interpretação. Então uma dificuldade é que tem que ter tempo pra isso.

(Coordenador nº 1).

Pode ser verificado nas análises das entrevistas que a primeira diretriz, Interação Dialógica, aparece nas falas dos coordenadores dos projetos como condição a ser levada em conta na formulação e desenvolvimento das propostas de extensão. Este fator também pode ser confirmado ao analisarmos as entrevistas dos participantes do público alvo desses projetos. A observância dessa diretriz pelos participantes, propicia a superação do que Santos (2008) chama de crise de legitimidade da Universidade, ou seja, permite que as ações da Universidade, pelo

menos no caso dos projetos de extensão analisados, diminuíam a hierarquização dos saberes, permitindo um maior diálogo entre os diferentes tipos de conhecimento, fato esse que, segundo o autor, colabora para a democratização da Universidade.

Nesse sentido, a formação dos componentes das equipes dos projetos de extensão é fundamental. E um dos princípios que deve ser levado em conta na formação das equipes de extensão é o respeito aos diferentes saberes, uma formação para atuar na Extensão Universitária através de uma Ecologia de Saberes (SANTOS, 2006), que tem como premissa a ideia da diversidade epistemológica do mundo, o reconhecimento da existência de uma pluralidade de formas de conhecimento, além do conhecimento científico. Porém, a formação das equipes não deve ocorrer somente no campo profissional e técnico, mas também na formação humanística, com destaque para as relações interpessoais. Ou seja, uma formação que valorize o respeito, o diálogo, as diferentes formas de se relacionar com o mundo, além dos diferentes saberes.

A segunda diretriz da Política Nacional de Extensão Universitária, a *Interdisciplinaridade e Interprofissionalidade*, pressupõe que a combinação de especialização e visão holista pode ser materializada pela interação de modelos, conceitos e metodologias oriundos de várias disciplinas e áreas do conhecimento, assim como pela construção de alianças intersetoriais, interorganizacionais e interprofissionais. Espera-se, observando essa diretriz, imprimir às ações de Extensão Universitária a consistência teórica e operacional de que sua efetividade depende.

Existem diferenças conceituais entre os termos *interdisciplinar* e *interprofissional* constantes da segunda diretriz. O sufixo “disciplinar” refere-se ao desenvolvimento do conhecimento em sua vertente epistemológica e “profissional” refere-se às práticas concretas no exercício da profissão. Dessa forma, interdisciplinaridade é um termo relativo ao campo dos saberes, dos conceitos e teorias voltados para a compreensão de fenômenos, enquanto interprofissionalidade diz respeito às práticas voltadas para a solução de problemas empíricos, específicos no campo das práticas cotidianas das equipes e dos seus trabalhos (FURTADO, 2009). Contudo, na prática das ações extensionistas, interdisciplinaridade e interprofissionalidade são conceitos difíceis de serem separados, pois a teoria e a prática estão em constante interação e retroalimentação, o que justifica o uso dos dois conceitos em conjunto.

De acordo com Raynaut (2014), a complexidade e o caráter híbrido dos problemas fazem com que o diálogo e a colaboração entre as disciplinas se torne imprescindível. A maneira encontrada para verificarmos se os projetos de extensão analisados nesse estudos contemplam essa diretriz foi verificar a formação dos coordenadores, colaboradores e bolsistas atuantes nos projetos e a ocorrência ou não de parcerias com outras instituições. A presença de profissionais e estudantes de diferentes áreas de formação atuando em conjunto na solução de problemas complexos, colabora para que uma realidade seja abordada por diferentes matizes conceituais e pode ser utilizada como um indicador da observância da segunda diretriz.

No Projeto nº 09, a área de formação dos docentes envolvidos são: Geografia e Economia e dos bolsistas, Gestão Ambiental e Gestão e Empreendedorismo. No Projeto nº 67, os professores participantes são das áreas de Geografia, Gestão Ambiental, Agronomia e Economia e os estudantes são dos cursos de Gestão Ambiental, Agroecologia e Gestão e Empreendedorismo. No projeto nº 76 estiveram envolvidos três docentes, um técnico administrativo e 11 estudantes de graduação. As áreas de formação dos docentes são: Agronomia, História e Agroecologia. O técnico administrativo é formado em Agronomia e os estudantes são dos cursos de Agroecologia, Serviço Social, Gestão Pública, Gestão e Empreendedorismo e Gestão Ambiental. Pode-se verificar que, nos três projetos, existe uma diversidade considerável de áreas de formação, atuando em conjunto, fazendo com que esses projetos tenham potencialmente uma característica interdisciplinar e interprofissional, conforme demonstrado no Quadro 10.

Projeto	Formação dos Professores	Formação dos Técnicos colaboradores	Formação dos Estudantes (bolsistas e voluntários)	Parcerias
Nº 09	Geografia Economia	-	Gestão Ambiental, Gestão e Empreendedorismo	Emater
Nº 67	Geografia Economia Gestão Ambiental Agronomia	-	Gestão Ambiental, Agroecologia, Gestão e Empreendedorismo	Emater
Nº 76	Agronomia História Agroecologia	Agronomia	Agroecologia, Serviço Social, Gestão Pública, Gestão e Empreendedorismo, Gestão Ambiental	Embrapa Emater Cooperafloresta Motirõ

QUADRO 10 – ÁREA DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES, TÉCNICOS E ESTUDANTES PARTICIPANTES DOS PROJETOS DE EXTENSÃO
FONTE: O autor (2018) com base nos relatórios dos Projetos de Extensão SIGEU/PROEC/UFPR

Esse nível de interdisciplinaridade e interprofissionalidade, indicado aqui pelas diferentes áreas de formação dos envolvidos, é uma característica dos projetos de extensão do Setor Litoral da UFPR. Conforme já mencionado, dos 86 projetos de extensão realizados pelo Setor Litoral entre 2011 e 2016, apenas 22 deles tem seu coordenador e vice-coordenador da mesma área de formação, ou seja 74% dos projetos tem professores de distintas áreas de formação trabalhando em conjunto, o que de maneira simplificada, pode ser usado um indicador quantitativo do grau de interdisciplinaridade, ou pelo menos multidisciplinaridade, dos projetos de extensão do Setor Litoral

Porém, para que docentes e técnicos oriundos de áreas de conhecimento diferentes possam trabalhar juntos, eles precisam possuir a capacidade de se entenderem mutuamente, de responderem a questões que não surgem da sua própria disciplina; a capacidade de integrarem dentro de seus modelos explicativos informações alheias a seu próprio universo científico (RAYNAUT, 2014). No ponto de vista de um dos coordenadores entrevistados, esse potencial de trabalho interdisciplinar na atividade extensionista no Setor Litoral vem de certa forma enfraquecendo com o passar do tempo. Um dos fatores apontados como causa desse processo é um crescente individualismo nas atividades docentes:

Outra dificuldade que eu considero na extensão é não ter colegas. Nós tínhamos um projeto muito legal no nosso setor mas ele gerou um individualismo muito forte. É difícil atualmente termos grupos de dois, três colegas que trabalhem juntos.

(Coordenador nº 1)

Com relação às parcerias, ou alianças, construídas com outras instituições, os três projetos analisados trabalharam em algum momento em parceria com outras organizações. As instituições citadas nas entrevistas foram a Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária – EMBRAPA, o Instituto Paranaense de Assistência Técnica e Extensão Rural – EMATER, a Associação dos Agricultores Agroflorestais de Barra do Turvo e Adrianópolis – COOPERAFORESTA e a Motirõ Sociedade Cooperativa. As parcerias eram instituídas levando-se em conta problemas específicos dos participantes do público alvo:

Com a Embrapa, a gente fez várias parcerias. Juntou a Emater lá de Antonina, daí tinha a Universidade, a Cooperafloresta. Basicamente o projeto visualizava os problemas que o agricultores tinham e ia atrás de quem poderia solucionar.

(Bolsista nº 3).

Uma das parcerias mais consolidadas foi com a Motirõ Sociedade Cooperativa. Esta organização não-governamental foi fundada em 2009 na forma de uma cooperativa de trabalho por um grupo de estudantes e egressos do Setor Litoral da UFPR. A perspectiva inicial dos fundadores era de se manterem atuando na região do litoral do Paraná, trabalhando em conjunto com os produtores rurais. Os membros da Motirõ, que também foram bolsistas de Extensão da UFPR, de acordo com relatos de um de seus fundadores, tiveram importante papel na elaboração e execução do Projeto de Extensão n. 76 - Redes de comercialização: consolidando vínculos entre agricultores e consumidores de produtos agroecológicos, participando ativamente em todas as fases do projeto.

Conforme relatado por um bolsista, a parceria entre diversas instituições às vezes gerava uma certa sobreposição de funções e dificuldades para o público alvo saber qual era a área de atuação e a instituição que cada um pertencia:

Uma coisa bem que sempre foi bem difícil é essa separação de quem é quem nesse processo todo: era Embrapa, era Emater, era Universidade, era Coopera. As vezes isso confundia o agricultor.

(Bolsista nº 2)

Um dos bolsistas relata que a observação em campo da forma como outras instituições conduziam sua atividade com a comunidade, assim como a metodologia de atuação de projetos de extensão onde havia participado anteriormente, foram importantes para pensar e implantar modificações nas propostas de trabalho dos projetos em que atuou posteriormente:

Esse projeto já tinha a nossa cara. Foi nos projetos anteriores que eram mais direcionados, não eram dialogados, que moldaram nossa crítica à forma de atuação, e eram também os problemas que a gente via, nos projetos, que a gente via de fora da universidade, de outras instituições que atuavam no local. No sentido de levar coisas prontas, induzir atividades, constranger as pessoas para fazerem coisas, era isso que pegava. Com isso o Redes já era uma proposta construída por nós com coisas que a gente concordava.

(Bolsista nº 3).

Pode se concluir que a segunda diretriz da Política Nacional de Extensão Universitária, a *Interdisciplinariedade e Interprofissionalidade*, foi atendida pelos projetos analisados no que se refere à atuação conjunta de diferentes áreas do conhecimento e formações profissionais das equipes, bem como na elaboração de parcerias com outras instituições. Essas parcerias foram estabelecidas com finalidades que variavam desde a solução de problemas pontuais (como no caso do treinamento dado por técnicos da Emater no processamento da mandioca no projeto 67), até a própria elaboração e execução da proposta do projeto 76, em conjunto com o coordenador.

A terceira diretriz, *Indissociabilidade Ensino-Pesquisa-Extensão*, coloca o estudante como protagonista de sua formação técnica e cidadã. A observância dessa diretriz faz emergir um novo conceito de “sala de aula”, que não mais se limita ao espaço físico tradicional de ensino-aprendizagem e diz respeito a todos os espaços, dentro e fora da Universidade, em que se apreende e se (re)constrói o processo histórico-social em suas múltiplas determinações e facetas. O eixo pedagógico clássico “estudante – professor” é substituído pelo eixo “estudante – professor – comunidade”. O estudante, assim como a comunidade com a qual se desenvolve a ação de Extensão, deixa de ser mero receptáculo de um conhecimento validado pelo professor para se tornar participante do processo.

Para um dos coordenadores entrevistados, participar de projetos de extensão o ajudou a conhecer melhor a realidade da região, modificando sua percepção da realidade e mudando sua forma de trabalhar na sala de aula, onde passou a relacionar melhor a teoria com a prática. Também relata que trabalhar nos projetos de extensão com profissionais de outras áreas de formação propiciou novas perspectivas em seu trabalho docente. Apesar de relatar ter conseguido integrar intensamente as práticas de ensino e extensão, afirma que o eixo da pesquisa ainda não estava bem associado:

Agora eu vou entrar com projeto de pesquisa...foram cinco anos na extensão..cinco anos no ensino...não que eu não estivesse em todas ao mesmo tempo, mas como uma base que fazia todas as ações, mas a perna menor era a pesquisa. E agora eu vou abrir um projeto de pesquisa pra conectar com essa outra extensão que a gente tá fazendo em Paranaguá

(Coordenador nº1).

As entrevistas feitas com os bolsistas dos projetos, mostram que está ocorrendo nessas ações um processo de inversão da relação professor/estudante e da ampliação dos espaços de ensino aprendizagem para além da sala de aula, o que envolve uma formação crítica sobre a forma de como os projetos devem ser conduzidos junto à comunidade. Na fala dos bolsistas, pode-se perceber o protagonismo dos estudantes na proposição dos projetos de extensão e a importância de participar de projetos com diferentes concepções metodológicas na formação crítica do estudante, assim como de reflexões críticas sobre a condução das ações extensionistas:

O (Coordenador do projeto) foi um dos principais professores que norteou a gente, com muita conversa, a gente ressignificou tudo, que ele vem de outra academia, outro jeito de pensar, tem as construções dele, com o tempo a gente foi criando a nossa, mas ele foi um dos principais que foi colocando a gente nesse contato com comunidade e a trabalhar nessa forma de projetos, então ele fomentou, no começo ele foi fundamental, foi o maior incentivador. (...) ele já era um projeto nosso. A gente já tinha escrito ele e aí conversamos com o (Coordenador) sobre a possibilidade de fazer por ele, por via dele. E assim foi, teve mais bolsistas tudo, e nesse projeto era a gente mais que tocava as atividades. A gente que estruturou tudo e ele (Coordenador) dava esse suporte metodológico, teórico.

(Bolsista, nº 3)

Como bolsistas não conseguíamos direcionar algumas coisas, muitas das coisas nos projetos em que participávamos a gente não concordava, como metodologia, modo de agir, de entrar na comunidade, modo de falar com o agricultor, dentro da universidade você chegava com uma atividade pronta para o agricultor. Com o tempo a gente foi vendo que tinha muito disso...a universidade vem e traz mais trabalho (para os agricultores) do que retorna pra gente. As vezes a universidade chega com um monte de demanda, leva tudo aquilo que coleta e não retorna, não tem um desenvolvimento para além disso, além do que é levado pra dentro da universidade só né. Essa era uma prática que a gente se sentia desconfortável, pois querendo ou não, a gente pegava uma relação com os agricultores para além da extensão, para além do simples chegar lá e trabalhar, né. E a gente vê que pra ter um trabalho que tivesse uma continuidade, que os projetos tivessem continuidade, a gente tinha que mudar o jeito de fazer, considerando mais a necessidade deles, partindo deles. É claro que você vem né, você tem uma grande ideia, um chavão do que pode ser, mas daí com o tempo vai dialogando, vai conhecendo agricultor por agricultor...não dá pra pensar: eu tenho um projeto que eu tenho que atender 20 famílias, eu tenho que caçar 20 famílias pra fazer isso, a idéia não era essa. A idéia era ter esse relacionamento e a partir dele escrever a proposta

(Bolsista, nº 2)

Reflexões como as acima apresentadas apresentam forte aderência com os conceitos propostos na terceira diretriz da Política Nacional de Extensão Universitária. Essa diretriz destaca que o estudante que participa da Extensão Universitária deve também tornar-se o tutor (aquele que apoia o crescimento possibilitado pelo conhecimento), o pedagogo (aquele que conduz, de mãos dadas, o processo de conhecimento) e o orientador (aquele que aponta a direção desse processo). Assim, no âmbito da relação entre Pesquisa e Ensino, a diretriz *Indissociabilidade Ensino – Pesquisa – Extensão* inaugura possibilidades importantes na trajetória acadêmica do estudante e do professor. Na relação entre Extensão e Pesquisa, abrem-se múltiplas possibilidades de articulação entre a Universidade e a sociedade. Visando à produção de conhecimento, a Extensão Universitária sustenta-se principalmente em metodologias participativas, no formato investigação-ação (ou pesquisa-ação), que priorizam métodos de análise inovadores, a participação dos atores sociais e o diálogo (FORPROEX, 2012). Fica bastante evidenciado nos depoimentos dos bolsistas a coerência com essa diretriz que preconiza que o estudante, assim como a comunidade com a qual se desenvolve a ação de Extensão, deixe de ser mero

receptáculo de um conhecimento validado pelo professor para se tornar participante do processo.

De certa forma, os pressupostos da diretriz *Indissociabilidade Ensino-Pesquisa-Extensão* mesclam-se, em alguns pontos, com os pressupostos da quarta diretriz da Política Nacional de Extensão: *Impacto na Formação do Estudante*. Essa última, por sua vez, aponta para o enriquecimento da experiência discente em termos teóricos e metodológicos, ao mesmo tempo em que abre espaços para reafirmação e materialização dos compromissos éticos e solidários da Universidade Pública brasileira, estando em sintonia com os pressupostos da terceira diretriz, que prevê que o estudante seja protagonista da sua formação, tornando-se participante ativo do processo. Nas entrevistas realizadas com bolsistas dos três projetos fica evidente a contemplação desses pressupostos nas reflexões dos estudantes sobre suas atividades extensionistas.

O depoimento de um bolsista do projeto nº 09 também apresenta reflexões e questionamentos que demonstram o impacto da participação nessas atividades:

Pra mim foi uma coisa que mudou minha vida, mesmo a parte negativa, as críticas que eu fazia ao projeto, foi o que me levou a vir morar aqui, por exemplo, por que eu queria estar do outro lado....quando eu me deparei com a cultura, tanto dos caras do Açungui, lá de Guaraqueçaba, quanto do Riozinho em Guaratuba, todas as historias que eles contavam acabei me envolvendo lá com as pessoas, sempre me interessei por conhecer a historia do lugar, das pessoas e tal. Aí começou a me despertar assim: “pô, os caras vivem numa forma simples aqui né?” e um monte de coisa já se perdeu, os caras produziam um arroz, um feijão. Produziam um milho, agora só tem um pouco de mandioca...a vida deles tá mais difícil do que era 30 anos atrás, era muito mais abundancia antes né? Porque eu estudava Gestão Pública, então tinha uma leitura mais ampla da sociedade, era uma busca minha.. entender o porque das coisas e daí tendo contato com essas coisas, tipo o (cita o nome de participante do público alvo), ele me falava da questão dos americanos que financiavam as ongs lá em Guaraqueçaba, da opressão que eles sofriam dos órgãos ambientais, do Estado não sei que, então tipo, todos eles tinham uma coisa em comum que foi me levando a refletir assim... po sei lá vou estudar Gestão Pública para ser vereador, trabalhar no Estado ou vou trabalhar junto com essas pessoas aqui, que estão precisando? acho que o que mais [ajudou] na minha formação foi essa coisa das pessoas mesmo, ter o conhecimento das comunidades, como plantar, o que plantar, a historia deles, foi o principal aprendizado.

(Bolsista, nº 2)

Na fala de outro bolsista, vinculado ao projeto nº 67, aspectos dessa terceira diretriz também aparecem de forma bastante evidente nas suas reflexões:

Acredito que a universidade é uma importante ferramenta de transformação da sociedade, a construção e a produção de conhecimento tem um papel estratégico e possui uma função social, e a extensão universitária está inserida nesse universo. Eu digo que ela se coloca como uma ponte fundamental entre universidade e sociedade. Além disso, problematizo que a extensão universitária no seu real sentido não é transferência de conhecimento, pois ela tenta romper com as fronteiras estabelecidas pelo paradigma da ciência moderna para construir e produzir um conhecimento integrado ao se unir com o ensino, a pesquisa e a própria sociedade. A minha concepção de extensão universitária é talvez um pouco ambiciosa, porém dizem que nós temos que almejar o melhor para que ele seja alcançado. Assim, compreendo a extensão universitária como uma forma de alternatividade e resistência diante do paradigma da ciência moderna e ao modelo de desenvolvimento dominante, vigentes (...) Visualizo que a extensão universitária é uma oportunidade de desconstruir e ressignificar as hierarquias do conhecimento e do poder. É um espaço onde o diálogo de saberes deve ser concretizado não só na perspectiva teórico-metodológica, mas também na perspectiva prática. Obviamente entendo que a extensão universitária não conseguirá solucionar todas as lacunas existentes. No entanto, ela deve e pode ter como objetivos auxiliar a minimizar crises, dicotomias, exclusões sociais, degradações e riscos ambientais, consumismos e assim fazer florescer as sementes plantadas no sentido de novas alternativas ao modelo de desenvolvimento dominante e da construção de uma ciência mais ética, cidadã e sensível.

(Bolsista, nº 1)

É necessário destacar, porém, que para um dos coordenadores entrevistados, há falta de análise crítica e reflexão científica nos projetos de extensão desenvolvidos:

É muito fácil a gente cair nessa de dizer que tal coisa é importante.... Tem que fazer uma análise realmente crítica, com critério, desse critério tem que surgir o indicador. Outro impedimento é na falta desse espaço de refletir científico de como fazer. A teoria sobre isso eu encontrei na análise do trabalho, então eu tenho que encontrar qual é o trabalho do docente. As pessoas não se questionam sobre o seu próprio fazer.

(Coordenador, projeto 76)

É importante destacar que, com relação à quarta diretriz *Impacto na Formação do Estudante*, está preconizado na Constituição de 1988 e regulamentado pelo PNE 2001-2010 que a participação do estudante nas ações de Extensão Universitária deve estar sustentada em iniciativas que viabilizem a flexibilização curricular e a integralização de créditos (FORPROEX, 2012). A meta 12.7 do PNE 2014-2024 prevê ainda assegurar, no mínimo, dez por cento do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social (BRASIL, 2014). Essa meta do Plano Nacional de Educação ainda é um grande desafio a ser superado pelas Universidades.

Para exemplificar o tamanho desse desafio, considerando o caso específico do Setor Litoral da UFPR, que é o setor da UFPR com mais Projetos de Extensão em comparação com os outros setores (ver seção 6.1.3), nos 86 relatórios de projetos analisados, compreendendo os anos entre 2011 e 2016, participaram nestes projetos, considerando bolsistas e voluntários, 375 estudantes, o que equivale a 22% das matrículas em cursos de graduação do setor que em 2015 somavam 1701 estudantes. Para que todos os estudantes tenham condições de participar com 10% de seus créditos curriculares em atividades de extensão, certamente o esforço desse setor teria que aumentar consideravelmente, e o do restante da universidade, ainda mais. Esses dados devem ser levados em conta no planejamento de adequação à essa meta do PNE.

A última diretriz da Política Nacional de Extensão, *Impacto e Transformação Social*, reafirma a Extensão Universitária como o mecanismo por meio do qual se estabelece a inter-relação da Universidade com os outros setores da sociedade, com vistas a uma atuação transformadora, voltada para os interesses e necessidades da maioria da população e propiciadora do desenvolvimento social e regional, assim como para o aprimoramento das políticas públicas. De acordo com o FORPROEX (2012), a expectativa é de que, com essa diretriz, a Extensão Universitária contribua para o processo de (re)construção da Nação, uma comunidade de destino, ou de (re)construção da polis, a comunidade política. Nesse sentido, a diretriz *Impacto e Transformação Sociais* imprime à Extensão Universitária um caráter essencialmente político. Na Política Nacional de Extensão Universitária fica atribuída formalmente,

através dessa última diretriz, a finalidade às ações extensão de propiciar aprimoramento de políticas públicas e desenvolvimento social e regional.

Para verificarmos como as ações dos projetos de extensão selecionados para este trabalho atendem aos pressupostos dessa quinta diretriz da Política Nacional de Extensão, é proposta uma matriz de análise desenvolvida à partir das dimensões de sustentabilidade do ecodesenvolvimento expostas nas seções anteriores.

6.3.3 Concepções de desenvolvimento

A quinta diretriz da Política Nacional de Extensão preconiza que as ações de extensão devem propiciar o aprimoramento de políticas públicas e desenvolvimento social e regional. Conforme mencionado anteriormente, o Setor Litoral da UFPR foi criado com o intuito de promover o desenvolvimento da região em que se insere e seu PPP explicita a questão do desenvolvimento como missão institucional. Os projetos de extensão analisados se propõe a isso também, pois ambos estão classificados em linhas de extensão que tratam do desenvolvimento, a saber: Projeto 09 – Linhas de Extensão Desenvolvimento Regional e Desenvolvimento Regional e Questão Agrária; Projeto 67 – Linha de Extensão Desenvolvimento Regional; e Projeto 76 – Linha de Extensão Desenvolvimento Rural e Questão Agrária, procurou-se levantar, através das entrevistas, qual é a concepção de desenvolvimento dos coordenadores e bolsistas desses projetos.

Para o coordenador do Projeto 76, quando se trata de atividades de extensão é importante escutar dos participantes do público alvo, quais suas concepções de desenvolvimento para que não seja imposta a visão do coordenador do projeto. Menciona que as vezes os conceitos de desenvolvimento do coordenador e do público alvo podem entrar em choque. O coordenador também afirma que, durante sua vida acadêmica, trabalhou projetos relacionados ao desenvolvimento econômico e hoje se questiona se isso simplesmente não dava mais trabalho para as pessoas, e acha que deveria ter se envolvido mais em projetos de desenvolvimento cultural e de lazer, em um processo de construção em conjunto com os participantes das atividades:

Na questão do desenvolvimento...é o que as pessoas fazem, não o que dizem que vão fazer. Se eu definir antes, como pesquisador, eu já estou dizendo qual é o meu critério de desenvolvimento, quando ele

coloca o dele, e aí ele vai entrar em choque com o meu, por que o dele pode ser, por exemplo, o tema da igreja. O cara melhorou a relação dentro da igreja... Talvez na produção, nos bens materiais, não importa, não faça parte do discurso dele, mas talvez ele tem outros elementos, mas você só vai conseguir dimensionar isso no processo de conversar com ele. Porque se eu entrar dizendo coisas, esperando por coisas, no processo que eu me preparo pra falar com ele, ele vai escutar isso e também vai se preparar para a resposta que eu quero ouvir.

(Coordenador, projeto 76)

Para o coordenador dos projetos de extensão nº 9 e nº 67, a questão do desenvolvimento está muito relacionada à qualidade de vida e, esse, é um conceito que pode ser relativo. Exemplifica que qualidade de vida para as pessoas que moram na cidade pode estar relacionada em adquirir um bom carro, um sofá confortável, já nas comunidades em que participou da extensão, percebeu que esse ideal de qualidade de vida pode até ser desejado por alguns, principalmente os mais jovens. Porém, de forma geral, a qualidade de vida das pessoas com quem trabalhou nas comunidades litorâneas tem mais a relação com seu contato direto com a floresta, com a natureza. Ele chama a atenção para o fato de que percebe que os participantes com quem trabalhou vivem melhor do que na cidade. Contudo, pondera que talvez essa não seja a visão de alguns estudantes. Para ele, o desenvolvimento humano e cultural são mais importantes que o econômico, e o principal objetivo sempre foi desenvolver capital social na comunidade para que os participantes das ações extensionistas pudessem fazer as coisas por si só.

Na visão desse coordenador, não adiantaria investir em produção junto aos pequenos agricultores para que os mesmos passassem a competir no mercado, mas sim, desenvolver a esfera econômica a partir dos mercados locais, o que pode trazer a eles um pouco mais de recursos, mas sem inserção em uma grande cadeia de produção, na qual não teriam condições de se manter. Para ele, um aprendizado importante adquirido com o trabalho baseado em metodologias da pesquisa-ação, foi verificar as demandas da comunidade, para trabalharem de acordo com essas demandas. Segundo ele, foi a partir desse diálogo que a equipe extensionista pode perceber que uma questão chave era adequar a produção às normas da vigilância sanitária, modernizando equipamentos, mas sem perder as características tradicionais da produção. Ainda de acordo com o coordenador, a causa de insucessos anteriores em projetos semelhantes na região foi o enfoque demasiado

econômico, inadequado às características culturais dos participantes. Para ele, as ações devem ser feitas sempre *com* a comunidade, nunca *para* a comunidade:

No início, você imagina que as pessoas com quem vai trabalhar são pobres mas, chegando lá, vê que apesar de serem pobres, na vida, na relação, eles são mais ricos que nós. Aí que é a questão. Essa pobreza que eles são classificados é baseada no (critério) econômico, mas não do ponto de vista das outras dimensões, do social, do ambiental...você acha que um cara que vive dentro de um prédio em Curitiba é mais rico que um cara que vive em Guaraqueçaba? É a questão: como valorizar isso? Então, nesse sentido, eles não são pobres.

(Coordenador nº 2).

Para o bolsista entrevistado nº 1, a perspectiva de desenvolvimento que deve ser trabalhada é justamente a do ecodesenvolvimento no qual, segundo ele, cada ecorregião deveria buscar desenvolver-se por meio de soluções específicas, levando em conta dados ecológicos e culturais e, também, as necessidades imediatas e de longo prazo. Na sua compreensão, a Extensão deve ter um caráter interdisciplinar e emancipatório e deve considerar as incertezas e a complexidade para promover a autogestão, a visão crítica e o diálogo de saberes.

Já para o bolsista nº 3, o desenvolvimento precisa estar relacionado com o que as comunidades querem para si e que, para tanto, elas devem dispor de condições e oportunidades para se desenvolverem como queiram. Desenvolvimento para ele é um meio das pessoas terem oportunidade “*de viverem como é o seu querer*”, sendo o desenvolvimento humano e pessoal muito mais importante que o material. O estudante afirma, ainda, que acredita que se a extensão trabalhar somente a questão do desenvolvimento econômico, perdem-se as relações interpessoais e as pessoas vão se desconectando cada vez mais. No entendimento desse bolsista o desenvolvimento está circunscrito na relação entre as pessoas e, portanto, se elas não souberem se relacionar, não há desenvolvimento. Menciona que mesmo quando trabalha com outro técnico com uma visão de mundo diferente da sua, procura respeitar a história de formação, de pensamento e de modo de ação desse sujeito, e mesmo não concordando com determinadas ações, deve se compreender que suas possíveis limitações vem do seu processo de formação. Segundo esse bolsista, quando passa a compreender as pessoas dessa forma, procura racionalmente não entrar em conflito com a visão diferente de mundo do outro, mas tenta dialogar,

contornar e se relacionar para desenvolver algo que seja bom. Para ele, valorizar pessoas e fortalecer relações é o primeiro passo para o desenvolvimento.

De maneira geral, é possível agrupar as concepções de desenvolvimento dos coordenadores e bolsistas em algumas categorias:

- 1) Necessidade de outras dimensões de desenvolvimento que são consideradas mais importantes que a econômica. São citadas as dimensões cultural, humana, social e ambiental.
- 2) Desenvolvimento como melhoria da qualidade de vida e esta é relativa para cada pessoa.
- 3) O desenvolvimento está relacionado com as demandas da comunidade.

Na próxima seção utilizaremos as categorias de análise propostas na metodologia para verificar como as ações realizadas pelos projetos de extensão que compõe esse estudo abordaram cada uma das cinco dimensões do ecodesenvolvimento.

6.3.4 Dimensões de sustentabilidade do ecodesenvolvimento

De acordo com Sachs (2007), na medida em que o ecodesenvolvimento é um construto processual multidimensional e em aberto, para se alcançar um desenvolvimento genuinamente sustentável e sadio, os critérios de sustentabilidade precisam ser satisfeitos em todas as dimensões pertinentes do desenvolvimento.

A partir de categorias de análise definidas para cada dimensão, verificaremos se foram atendidas ou não cada uma dessas categorias nas ações dos projetos e de que forma foi trabalhada cada uma delas. Procurou-se assim, utilizar as dimensões do ecodesenvolvimento de maneira operacional, a fim de testar um método de análise de resultados alcançados por ações extensionistas e sua colaboração em cada uma das dimensões de sustentabilidade do ecodesenvolvimento.

A apreciação dos projetos de extensão, conforme exposto na metodologia, tem como matriz de análise cinco dentre as oito dimensões da sustentabilidade do ecodesenvolvimento, a ecológica (em conjunto com a ambiental), a econômica, a social e a cultural. Nesta seção abordaremos como cada uma dessas dimensões foi trabalhada pelos projetos de extensão selecionados para o estudo de caso.

6.3.4.1 Dimensão Ecológica e Ambiental

Foram cinco as categorias de análise definidas para verificar como a dimensão de sustentabilidade ecológica e ambiental foi trabalhada nos projetos de extensão: 1) Unidades de conservação; 2) Áreas de preservação permanente e reserva legal; 3) Matéria prima e energia; 4) Disponibilidade de recursos e acesso e; 5) Contaminação e tratamento de resíduos.

A sustentabilidade ecológica e ambiental, em nível local, de acordo com Sachs (2007), pode ser melhorada intensificando-se o uso do potencial de recursos dos diversos ecossistemas, com o mínimo possível de danos aos sistemas de sustentação da vida; limitando o consumo de combustíveis fósseis e de outros recursos e produtos que são facilmente esgotáveis ou danosos ao meio ambiente, substituindo-os por recursos ou produtos renováveis; reduzindo o volume de resíduos e de poluição; intensificando a pesquisa para a obtenção de tecnologias de baixo teor de resíduos e eficientes no uso de recursos para o desenvolvimento urbano rural e industrial; definindo normas para uma adequada proteção ambiental.

As duas primeiras categorias de análise da dimensão ecológica e ambiental (Unidades de Conservação - UCs; Áreas de Preservação Permanentes – APPs e Reserva Legal) foram definidas com os objetivos de verificar se as comunidades que participam dos projetos de extensão estão situadas no interior de UCs, se desenvolvem atividades em APPs e se as ações de extensão abordam questões legais dessas áreas no sentido de melhor informar a comunidade sobre seus direitos e proibições. Além disso, buscou-se verificar de que forma o projeto articula a dimensão ecológica em suas ações.

Para o ecodesenvolvimento, a gestão dos recursos naturais deve ser processada em sintonia com a preocupação pelo atendimento prioritário das necessidades fundamentais das gerações atuais e futuras: a definição de normas para uma adequada proteção ambiental, a criação de uma rede de reservas naturais e de Reservas da Biosfera, para proteger a biodiversidade são critérios que devem ser atendidos dentro das dimensões ecológica e espacial da sustentabilidade (SACHS, 2007).

Todos os entrevistados participantes do público alvo dos projetos de extensão têm suas propriedades localizadas no interior de UCs inseridas na categoria de uso sustentável. No caso do projeto 76, todos os participantes entrevistados vivem e

trabalham no interior da APA de Guaratuba ou na APA de Guaraqueçaba. Já os participantes entrevistados dos projetos 09 e 67 residem no interior da APA de Guaraqueçaba.

De acordo com a lei 9.985 de 18 de Julho de 2000, que institui o Sistema Nacional de Unidades de Conservação (SNUC), as APAs são unidades de conservação destinadas a proteger e conservar a qualidade ambiental e os sistemas naturais ali existentes, visando a melhoria da qualidade de vida da população local e também objetivando a proteção dos ecossistemas regionais.

Para verificar se as atividades de extensão analisadas abordaram questões relativas às categorias de análise “Unidades de Conservação” e “Áreas de Preservação Permanentes e Reserva Legal” a seguinte pergunta foi feita aos coordenadores e bolsistas entrevistados: O projeto de extensão abordou questões relativas à conservação da natureza? (discurso existente, legislação, unidades de conservação e áreas de proteção permanente)? De que forma?

Para os participantes do público alvo entrevistados, as seguintes perguntas foram aplicadas em relação a mesma categoria de análise: O projeto de extensão abordou questões relativas à conservação (Legislação, unidades de conservação ou áreas de proteção permanente)?

De acordo com os coordenadores e bolsistas entrevistados, todos os projetos analisados abordaram questões relativas à conservação da natureza. Para um dos coordenadores, o fato do público alvo estar inserido em uma UC torna importante a abordagem sobre essas questões. Foram discutidos assuntos como a legislação incidente sobre as unidades de conservação e as atividades permitidas e proibidas dentro de cada categoria de UC, como pode ser exemplificado no seguinte trecho extraído das entrevistas:

Toda a nossa contextualização estava ligada ao fato deles estarem inseridos em uma unidade de conservação. A farinha em si está inserida em uma unidade de conservação. Não tem como dialogar com eles sem entrar nessas questões. Esclarecimentos do que pode e o que não pode. Nós trazíamos as discussões das leis, a questão da flora e da fauna, o que podia o que não podia, isso era sempre discutido.

(Coordenador nº 2).

O coordenador entrevistado nº 2 considera que a administração das unidades de conservação é um ato de poder, que determina as formas de ocupação dentro de seus limites e, com isso, causa uma série de conflitos com as populações que historicamente já utilizavam essas áreas. O coordenador relata em entrevista que havia muita reclamação por parte da comunidade em relação às regras impostas pela legislação ambiental. Segundo ele, a equipe procurava abordar esse assunto com o público alvo e, inclusive, tentou mediar essa discussão com os gestores da APA de Guaraqueçaba, mas não houve muito avanço nesse sentido:

Havia muita reclamação da comunidade em relação a essas regras. Não só em relação às regras, como à fiscalização. Naquela época, nós ouvíamos muitos relatos de ações abruptas da polícia verde contra os produtores: “Ah, a polícia ficou sabendo que eu arranquei uma árvore pra construir uma casa”...A polícia chegava lá no rancho deles, quebrando a porta, com truculência, eram presos...Então, nós trazíamos muito essa discussão. Mais no finalzinho, depois que entrou a (comunidade da) Potinga, nós tentamos ampliar isso, até o sentido de mediar o dialogo deles com a APA de Guaraqueçaba, com os gestores da APA. Mas foi bem no finalzinho da nossa atuação. A gente tentou fazer esse diálogo, mas não se estabeleceu muito não.

(Coordenador nº 2).

Um dos bolsistas relata que o tema da legislação ambiental e das unidades de conservação precisou ser tratado de maneira cautelosa com o público-alvo. Segundo ele, os participantes tem receio em conversar sobre o tema e expor os problemas. Esse bolsista afirma, assim como o coordenador nº 2, que a relação entre membros do público-alvo e a aplicação da legislação ambiental pelos órgãos ambientais é conflituosa, mas que, apesar disso, ele afirma acreditar que as atividades do Projeto de Extensão propiciaram esclarecimentos aos participantes no diz respeito à legislação ambiental e regras de uso dos recursos naturais no interior de unidades de conservação:

O projeto abordou essas questões, mas sempre de maneira cautelosa. Os agricultores familiares dessas comunidades sofrem com os conflitos ambientais, sobreposições e antagonismos das legislações ambientais, portanto, eles ainda têm muito receio de conversar sobre essas questões de modo aberto. Acredito que ocorreu uma maior

conscientização dos participantes em relação à questão ambiental e ao uso dos recursos naturais.

(Bolsista nº1)

Dos seis participante do público alvo entrevistados, dois deles reconhecem que o projeto de extensão do qual participaram trabalhou questões relativas à legislação ambiental. Um dos produtores mencionou que, por desconhecimento da legislação, foi multado pelos órgãos ambientais por ter aumentado sua área de cultivo e que infelizmente na época ainda não participava do projeto de extensão e só posteriormente as atividades o ajudaram a compreender melhor a legislação ambiental:

Não, eles nem tavam por aqui ainda. Depois eles sempre procurarm orientar, ajudar a gente.

(Participante do público alvo, nº 5)

Os participantes do público alvo entrevistados, em sua totalidade mostraram-se descontentes quanto às proibições ocasionadas pela legislação ambiental vigente. Os descontentamentos giram em torno dos temas *extração de recursos naturais* - como madeira para uso doméstico (construção e reforma) - e *abertura de novas áreas de mata para plantio*, ou mesmo a *rotatividade de áreas*, prática que, segundo relatos dos entrevistados, era tradicional na região e garantia a manutenção da fertilidade do solo. Também foi mencionado que os esforços dos órgãos ambientais concentram-se mais na fiscalização e na proibição e menos no esclarecimento, apoio e capacitação para a realização de práticas produtivas que sejam compatíveis com o interior de uma UC. Alguns trechos de entrevistas que exemplificam essas questões:

Aqui o ruim, o que estragou bastante pra nós aqui foi o meio ambiente, isso aí acabou com tudo, acabou, acabou mesmo. Hoje você não pode mexer com nada mais...é multa! Os caras tão em cima...Olha, nós temos lá uma área de 10 alqueire, mas desmatado mesmo não chega a dar 3 alqueire, a gente tem vontade de abrir mais mas não tem condições. Se for pra tirar uma licença, vai uns 3...4 anos.

(Participante do público alvo nº 6)

Muito ruim demais, você sabe rapaz que não tem uma iniciativa de ensinar, ou de preparar o povo, é só proibir, só proibir. Hoje, se fosse no tempo nosso, que nós fazia uma roça aqui, depois uma ali, outra lá. Se fosse assim hoje, todo mundo trabalhava. Agora não pode abrir, tem que estar tudo no mesmo lugar. Não tem terra que aguente isso.

Antes plantava três, quatro ano e parava. Crescia mato de novo. Mato de 20 cm. E você vê, eu cercado de mato aqui e não posso serrar uma madeira pra arrumar a minha casa, daí tenho que ir em Antonina e Paranaguá comprar a madeira que foi roubada lá da Amazônia, não tá certo isso aí.

(Participante do público alvo nº 5)

Quanto às APPs, em todas as propriedades visitadas não foi constatada degradação aparente e todos os entrevistados participantes do público afirmaram que não há degradação ambiental nessas áreas. As APPs, de acordo com a Lei nº 12.651/12, são as áreas protegidas - cobertas ou não - por vegetação nativa, com a função ambiental de preservar os recursos hídricos, a paisagem, a estabilidade geológica e a biodiversidade, facilitar o fluxo gênico de fauna e flora, proteger o solo e assegurar o bem-estar das populações humanas. Entre as categorias de APPs que se aplicam às propriedades visitadas, estão as matas ciliares, os manguezais, as encostas com declividade superior à 45% e os topos de morros (BRASIL, 2012).

Em todas as propriedades rurais dos entrevistados participantes do público alvo é respeitada a área de reserva legal⁸. A porcentagem da área destinada à preservação, em todas as propriedades, estava acima do mínimo exigido pela lei e variou entre 30% à 60% da área total. Segundo o relato de um dos bolsistas, foram realizadas ações do projeto de extensão no sentido de recompor áreas degradadas, porém essas propriedades não foram visitadas durante a presente pesquisa:

No nosso projeto também estava previsto compra de muda nativa, tudo pra recompor o ambiente local. No Rio Pequeno, por exemplo, era uma área degradada, super aberta, usada por búfalos e tal e eles ganharam o prêmio de recuperação ambiental.

(Bolsista nº 3).

Para verificar possíveis ações dos projetos às categorias de análise “Matéria prima e energia” e “Disponibilidade de recursos e acesso”, as seguintes perguntas

⁸ Reserva Legal, no Brasil, é um tipo de instrumento de proteção de espaços naturais previsto na Lei de Proteção da Vegetação Nativa (Lei nº 12.651/2012, popularmente chamada "Código Florestal"). É uma área localizada no interior de uma propriedade rural, privada ou pública, que não seja a Área de Preservação Permanente (APP), necessária ao uso sustentável dos recursos naturais, à conservação e reabilitação dos processos ecológicos, à conservação da biodiversidade e ao abrigo e proteção de fauna e flora nativas. O percentual da propriedade que deve ser registrado como Reserva Legal vai variar de acordo com o bioma e a região. Na Mata Atlântica deve compreender no mínimo 20% da propriedade.

foram aplicadas aos coordenadores e bolsistas: As ações de extensão abordaram com a comunidade questões relativas ao uso de recursos naturais (como produtos florestais madeiráveis e não madeiráveis, água e outros recursos além de matérias primas e combustíveis)?; Houve alguma modificação na forma de uso desses recursos após as atividades desenvolvidas com a universidade?

Já para os entrevistados participantes do público alvo as seguintes perguntas foram feitas em relação a essa categoria: Quais são as principais matérias primas utilizadas na propriedade? Necessita de alguma através de extração direta da natureza? Qual a disponibilidade acesso a elas, facilidades ou dificuldades? As ações de extensão da universidade trabalharam questões relativas ao uso desses recursos?

Um coordenador entrevistado afirmou que, nessa categoria, foi abordada a questão do uso da lenha que cai naturalmente na mata, a chamada serrapilheira, ao invés de utilizar como lenha nos fornos de torrefação da farinha de mandioca a madeira cortada na mata:

Tem a questão da lenha pra queimar no forno. Nos trabalhávamos com eles o uso não da madeira cortada, mas a madeira que cai, a serapilheira. Tecnicamente, toda a comunidade tem uma quantidade em metros cúbicos de madeira que ela pode usar. Isso é uma norma do ICMBIO. A gente não tinha o controle disso, mas trabalhava nesse sentido.

(Coordenador nº2).

Um dos bolsistas afirmou que a questão do uso dos recursos naturais era discutida com o público alvo de maneira informal, de acordo com as demandas que surgiam:

Durante as oficinas e reuniões em parceria com outros órgãos essa questão era abordada, contudo muito de acordo com alguma demanda que a comunidade apresentava. O uso dos recursos naturais de maneira equilibrada, justa e sustentável também era discutido nas conversas informais entre a equipe do projeto e as comunidades e nos intercâmbios entre comunidades vizinhas e os órgãos parceiros do projeto.

(Bolsista nº1)

Com relação à utilização de recursos naturais oriundos de extração, todos os entrevistados afirmam utilizar lenha tanto para uso doméstico, como para as atividades produtivas. Um dos produtores afirma utilizar lenha como combustível nos

fornos de panificação, sendo que essa madeira é produto de reflorestamento e comprada de uma propriedade vizinha. Os demais participantes do público alvo afirmam utilizar como combustível a madeira que naturalmente cai na floresta ou quando limpam suas áreas de plantio, e que esse tipo de uso nunca foi proibido ou questionado pelos órgãos ambientais.

A lenha, aqui como é área de floresta, tem muita abundância desse material caído, sem necessidade de derrubada.

(Participante do público alvo nº 1).

Dois dos entrevistados participantes do público alvo dos projetos de extensão relataram a dificuldade de obtenção de madeiras para construção ou reforma da casa. A extração de madeiras, mesmo para atividades de subsistência, segundo os entrevistados, não é permitida pelos órgãos ambientais. Esse fato, assim foi relatado por um dos entrevistados que discorda da proibição:

Mas isso ai deles achar que não pode derrubar nenhuma arvore, isso ai é errado, é completamente errado.

(Participante do público alvo nº 5).

Nenhum participante do público alvo entrevistado relatou ter havido alguma abordagem dos projetos de extensão com relação à utilização de lenha como combustível ou alguma modificação no uso desse recurso após a participação nas atividades de extensão. Os motivos para essa discrepância de informações pode ser tão abrangente quanto especulativo, assim, optou-se por não discorrer sobre essa questão.

Com relação ao uso da água, devido às características naturais da região, há uma boa disponibilidade hídrica e todos os entrevistados participantes do público alvo relataram terem acesso à água de boa qualidade. Um dos entrevistados reside em uma região atendida por rede de distribuição com gerenciamento comunitário e os demais entrevistados utilizam água captada por eles mesmos direto em nascentes próximas. Um dos entrevistados participantes do público alvo afirmou que dispunha de uma nascente em sua propriedade e que precisava de autorização dos órgãos governamentais para poder utilizá-la na irrigação de seus cultivos e que toda a documentação necessária para autorização da instalação da captação da água foi encaminhada com ajuda de bolsistas vinculados ao projeto de extensão:

A água aqui é liberada. Veio a liberação de Brasília pra nós usar. Isso ai quem fez pra nós foi (cita nomes de dois bolsistas do projeto), eles que foram atrás pra nós. Eles que corriam atrás de tudo e vinham aqui.
(Participante do público alvo nº 4).

A categoria de análise “Contaminação e tratamento de resíduos” teve como objetivo verificar como são tratados os resíduos da produção, se há utilização de agroquímicos e se os projetos de extensão abordaram essas questões. As seguintes perguntas foram feitas aos coordenadores e bolsistas: As atividades de extensão universitária abordaram questões relativas à utilização ou tratamento de resíduos? Como esgotos ou rejeitos da produção? De que forma isso foi feito? As atividades de extensão trabalharam questões relativas ao uso de agroquímicos?

Ambos os projetos abordaram a questão da utilização e tratamento de resíduos nas atividades desenvolvidas com o público alvo. No caso dos projetos 09 e 67, essas ações concentram-se nos resíduos da produção da farinha de mandioca, que passaram a ter destinação adequada. Esses resíduos eram basicamente cascas de mandioca, que passaram a ser utilizadas como adubo, e o líquido residual resultante da prensagem da mandioca, conhecido como mandicuera, que antes era descartado sem controle e passou a ser armazenado e utilizado como formicida natural. Os três projetos de extensão analisados também auxiliaram os participantes do público alvo a realizarem a instalação de fossas sépticas para o esgoto doméstico. Todas essas ações de auxílio à comunidade no tratamento de resíduos foram também relatadas pelos participantes do público alvo nas entrevistas. Especificamente no caso do projeto 76, a questão dos resíduos produzidos nas propriedades - como esgoto doméstico e resíduos sólidos - também foi trabalhada junto aos agricultores participantes para que adequassem suas práticas para a obtenção da certificação de produção orgânica. Essas ações, relatadas pela equipe do projeto, foram confirmadas pelos participantes do público alvo entrevistados.

Dois participantes do público alvo entrevistados reconhecem que o projeto de extensão do qual participaram trabalhou questões relativas à adequação dos usos agrícolas no interior das unidades de conservação. Um dos entrevistados menciona que durante as conversas com bolsistas do projeto, esses sempre procuravam orientar e ajudar nessas questões. O outro entrevistado considerou importante a

participação no projeto de extensão para modificar suas práticas convencionais de plantio utilizando insumos químicos (dos participantes do público alvo entrevistados, dois faziam usos do agroquímicos mas hoje afirmam não utilizarem mais) fazendo uma transição para cultivos orgânicos, conforme mostra esse trecho transcrito da entrevista:

Antes a gente plantava tudo na base do convencional, com adubo, e aí a gente aprendeu a trabalhar no orgânico, foi uma mudança muito grande, foi pra melhor. Quando começou isso aí, a ajuda foi grande com a turma da universidade, porque aquela área que nos fomos lá embaixo, eu continuei ela uns dois anos no convencional, pois não acreditava no orgânico, então fiz o seguinte, deixei aquela parte lá embaixo no convencional, se eu ver que o orgânico vai dar lucro eu faço tudo orgânico...e de 2013 prá cá nunca mais entrou químico nenhum aqui.

(Participante do público alvo nº 4)

Outro participante afirma não utilizar nenhum agroquímico em suas lavouras, mas destaca que com a proibição pelos órgãos ambientais das técnicas que tradicionalmente usavam de rotatividade das parcelas de solo cultivável, o que permitia a recuperação das áreas após plantios sucessivos, a qualidade das áreas de plantio tende a diminuir. Para ele, as técnicas trazidas pelo projeto de extensão de manejo agroecológico do solo podem ajudar a diminuir o uso intensivo das parcelas cultiváveis. De acordo com um dos participantes, se a área que atualmente utiliza para cultivo for parcelada e uma parte for deixada para “descanso”, quando a vegetação começar a crescer ele é impedido de cortar a mata que se regenerou, o que o obriga a deixar sem cobertura vegetal toda a área que dispõe para cultivo.

As principais potencialidades encontradas que podem favorecer a sustentabilidade da dimensão ecológica foram: 1) Biodiversidade protegida em um mosaico de Unidades de Conservação; 2) Áreas de preservação permanente preservadas e reserva legal com áreas maiores que o mínimo exigido por lei; 3) Disponibilidade de Biomassa renovável para combustível e adubação verde; 4) Disponibilidade de recursos hídricos; 5) Tratamento e reutilização de rejeitos da produção; 6) Diminuição no uso de agroquímicos e substituição pela produção orgânica. Na dimensão ecológica foi encontrado um fator que potencialmente pode limitar a sustentabilidade da dimensão ecológica: o uso intensivo do solo devido à impossibilidade de rotação de parcelas.

O Quadro 11 apresenta uma síntese das ações de extensão realizadas pelos projetos analisados nas categorias de análise da dimensão ecológica e ambiental.

DIMENSÃO ECOLÓGICA E AMBIENTAL			
Categorias de análise	Projeto 09	Projeto 67	Projeto 76
Unidades de conservação	Abordagem sobre legislação direitos e proibições	Abordagem sobre legislação direitos e proibições	Abordagem sobre legislação direitos e proibições
Áreas de preservação permanente e reserva legal	Não abordado	Não abordado	Plantio de mudas nativas e recuperação de áreas degradadas
Matéria prima e energia	Utilização de biomassa como energia (lenha)	Utilização de biomassa como energia e adubo	Utilização de biomassa como energia e adubo
Disponibilidade de recursos e acesso	Ações relatadas pela equipe mas não confirmadas pelo público-alvo	Ações relatadas pela equipe mas não confirmadas pelo público-alvo	Auxílio em licença de exploração da água
Contaminação e Tratamento de resíduos	Tratamento dos resíduos da produção	Adequação dos resíduos para utilização como adubo	Adequação de resíduos com vistas à certificação de orgânicos e utilização como adubo.

QUADRO 11 – AÇÕES REALIZADAS PELOS PROJETOS NA DIMENSÃO ECOLÓGICA E AMBIENTAL

FONTE: O autor (2018)

6.3.4.2 Dimensão Econômica

Para a caracterização da dimensão econômica nas ações dos projetos de extensão, foram definidas cinco categorias de análise: 1) Produção própria e outras fontes de renda; 2) Diversidade de produtos; 3) Aumento de renda; 4) Investimentos no aumento da produção; 5) Localização e condições de acesso ao mercado consumidor.

De acordo com Sachs (2007), a sustentabilidade econômica deve ser viabilizada mediante a alocação e o gerenciamento mais eficiente dos recursos e de um fluxo constante de investimentos públicos e privados. O autor enfatiza a necessidade de superação das configurações externas negativas que tem resultado em prejuízos maiores aos “países do Sul”. A sustentabilidade econômica deve ainda ser assumida na eficiência de seus sistemas econômicos (instituições, políticas e

regras de funcionamento) no intuito de assegurar continuamente melhorias sociais de modo equitativo, quantitativa e qualitativamente (SACHS, 2007).

A categoria de análise “Produção própria e outras fontes de renda”, teve como objetivo verificar se os participantes do público alvo das ações de extensão realizam a comercialização de produtos, quais os produtos produzidos e se há outras fontes de renda. Também, quantos membros da família trabalham na produção e se existem ajudantes externos contratados. Para cumprir esse objetivo, as seguintes perguntas foram feitas ao entrevistados participantes do público alvo: Qual sua principal atividade produtiva? Existem outras? Quais outras fontes de renda? As respostas foram complementadas por observação direta nas visitas realizadas nas propriedades dos entrevistados.

Todos os seis entrevistados participantes do público alvo dos projetos realizam em sua propriedade produção destinada ao consumo próprio e à comercialização. Dois entrevistados afirmam necessitar comprar fora poucas mercadorias que não são produzidas na propriedade, mas todos têm a maior parte da produção destinada à venda:

Compramos pouca coisa fora, a maioria produzimos aqui, o restante vendemos.

(Participante do público alvo nº 4).

Pouco consumo familiar, quase toda a produção é destinada à venda.

(Participante do público alvo nº 3).

Foram observadas nas visitas às propriedades o cultivo de vegetais para venda *in natura* (hortaliças, legumes, frutas, palmitos, tubérculos e raízes) e de produtos elaborados ou processados a partir dos ingredientes produzidos na propriedade, como: pães, bolos, própolis de abelha, farinha de mandioca, iogurtes, sorvetes e queijos em pequenas agroindústrias. Dos seis entrevistados, três vivem exclusivamente das atividades produtivas realizadas em suas propriedades, um complementa a renda com aposentadoria e o outros dois realizam atividades externas, conforme apresentado no Quadro 12.

Todos os entrevistados que realizam atividades externas afirmam que gostariam de sobrevir somente com o lucro das próprias atividades, e um dos entrevistados (que não realiza atividades externas) afirma que gostaria de ter um emprego fora da propriedade para ter renda fixa, realizando suas atividades de

produção na propriedade apenas para consumo próprio e para complemento de renda.

Entrevistado	Produção Própria	Atividades Externas ou outras fontes de renda	Atividades de outros membros da família
1	Propolis de abelha nativa, Beneficiamento de produtos agroecológicos.	Aulas de Yoga	Esposa trabalha na produção
2	Aipim, cará, Banana e milho verde, pães e bolos	Não realiza atividades externas	Esposa trabalha em emprego externo.
3	logurtes, queijos e sorvetes	Não realiza atividades econômicas externas	Todos os membros da família (esposa, genro e três filhos) trabalham na produção
4	Plantação diversificada de frutas verduras e legumes	Não realiza atividades econômicas externas	Esposa trabalha na produção
5	Farinha de mandioca, Beiju, mandioca in natura banana e pupunha.	Aposentado	Não informado
6	Farinha de mandioca, Beiju, polvilho e banana	Construção civil e manutenção residencial	Esposa trabalha na produção.

QUADRO 12 – ATIVIDADES ECONOMICAS DOS PARTICIPANTES DOS PROJETOS

Fonte: O autor (2018)

As atividades produtivas na propriedade de quatro dos seis entrevistados são realizadas com a ajuda de mais de um mebro da família, geralmente a esposa do entrevistado.

Dos seis participantes do público alvo entrevistados, três afirmaram que a renda obtida com a produção é suficientes para garantir a segurança alimentar da família, dois afirmaram necessitar complementar com trabalhos fora da propriedade, mas esperam não precisar mais fazer isso e um dos entrevistados disse complementar a renda com a aposentadoria que recebe como produtor rural. De todos os entrevistados, apenas um afirmou que a participação em projetos da universidade ajudou a eliminar a dependência de trabalhos externos à propriedade para complementarem a renda, outro participante afirmou que essa dependência diminuiu bastante com a ajuda do projeto de extensão, mas ainda não a eliminou totalmente. Um dos participantes também aponta como fundamental o fato de dois dos seus filhos terem se formado na universidade e, atualmente, aplicarem o conhecimento técnico aprendido para o aumento da produção e consequentemente para sua não dependência de trabalhos externos à propriedade.

Outra categoria de análise da dimensão econômica abordada foi a “Diversidade de produtos”. O Objetivo dessa categoria foi verificar se a produção dos participantes do público alvo entrevistados baseava-se em apenas um produto ou era diversificada, permitindo adaptações à variabilidades de produção e variação de preços. Outro objetivo dessa categoria foi verificar se as ações de extensão auxiliaram de alguma forma na diversificação da produção.

De acordo com Sachs (2007), a diversidade de produtos é um importante fator para a sustentabilidade econômica das pequenas propriedades. Conforme o Quadro 11 apresentado anteriormente, é possível verificar que todos os entrevistados participantes do público alvo dos projetos, produzem mais de um produto, o que aumenta a segurança do produtor contra imprevistos, já que diminui sua dependência de apenas um ou poucos cultivares.

Quando perguntado aos coordenadores e bolsistas se as atividades de extensão auxiliaram na diversificação dos produtos produzidos pelos participantes do público alvo, todos os entrevistados responderam que as atividades de extensão auxiliaram nessa diversificação. Três dos cinco bolsistas e coordenadores entrevistados afirmaram que o auxílio dado aos agricultores na implantação de agroflorestas propiciou o aumento de produtos cultivados, o que é uma característica dessa técnica de cultivo. Um dos bolsistas afirma que a equipe do projeto entendia o esse aumento da diversidade de produtos como algo importante e auxiliavam os participantes à diversificar a produção:

A gente entendia que a diversificação era importante e incentivava isso, ajudávamos a planejar cada área o que dá o que não dá, tem plantas que conflitam, extratos, arvores, hortaliças, a diversidade aumentou muito.

(Bolsista nº 3).

Para um dos coordenadores entrevistados, as ações do projeto não levaram produtos diferentes para os participantes, mas propiciaram um aumento da diversidade de produtos para a venda, trabalhando com produtos que já faziam parte do cotidiano dos público alvo do projeto, mas que antes não podiam ser comercializados por falta de adequação da cozinha comunitária às normas da vigilância sanitária, o que foi auxiliado pelo projeto. Com essa adequação, a cozinha

comunitária da casa de farinha passou a produzir, além da farinha de mandioca, doces, bolos e beiju:

A casa de farinha pronta para trabalhar nas normas da vigilância sanitária, facilitou essa diversificação. Enquanto antes eles só produziam a mandioca pra venda, ou produziam a farinha, de vez em quando eles faziam o beiju, e com a casa de farinha mais organizadinha, eles conseguiam fazer a farinha, o beiju, mais os doces de mandioca, bolo. Melhorou o que já tinha, nós não levamos nenhuma diversidade nova de produtos, nós trabalhamos com o que eles tinham já.

(Coordenador nº 2).

Quatro dos sete participantes do público alvo entrevistado reconheceram a ajuda por parte dos projetos de extensão da universidade na diversificação dos produtos que comercializavam. Em uma das propriedades visitadas, o agricultor passou a produzir com técnicas agroflorestais e, após a participação no projeto de extensão, foi contabilizada mais de 30 espécies diferentes de hortaliças, legumes e frutas. Antes, a propriedade utilizava plantio convencional e produzia apenas quiabo e berinjela com a utilização de adubos químicos.

Ah, mudou muito né...antes a gente plantava tudo na base do convencional, com adubo, e aí a gente aprendeu a trabalhar no orgânico, na agrofloresta. Foi uma mudança muito grande, foi pra melhor. Hoje temos tudo esses produto diferente que você tá vendo.Quando começou isso aí, a ajuda foi grande com a turma da universidade.

(Participante do público alvo n. 4).

Outra categoria de análise da dimensão econômica abordada foi “Aumento de renda”, para verificar se havia nos participantes a percepção de aumento de rendimentos financeiros relacionados às atividades dos projetos. Foram realizadas as seguintes perguntas aos coordenadores e bolsistas: Houve incremento de renda dos participantes das atividades de extensão? Se sim, estas atividades envolveram novas técnicas e/ou novos conhecimentos desenvolvidos pelos projetos de extensão?

Nesse estudo, não foi realizada uma estimativa quantitativa do aumento de renda, mas da percepção dos participantes quanto ao possível incremento em sua

renda e se visualizavam relações desse aumento com as atividades desenvolvidas pelos projetos de extensão.

Todos os bolsistas e coordenadores entrevistados afirmaram que as ações propiciaram aumento de renda aos participantes. Este acréscimo está associado, de acordo com os entrevistados, com a diversidade de produtos, com os canais de comercialização abertos pelas ações dos projetos, com a reestruturação das unidades produtivas e a obtenção de licença da vigilância sanitária auxiliada pelos projetos.

O coordenador explica que no decorrer das atividades do projeto, os produtores de farinha de mandioca foram auxiliados no sentido de administrarem melhor os recursos e a organizarem a produção através de planos de ação. Essas orientações, em conjunto com o auxílio à adequação às normas de vigilância sanitária e a elaboração de um rótulo para os produtos, propiciaram, segundo ele, um incremento de renda aos participantes do projeto. Um dos bolsistas também menciona essas mesmas ações:

Sim, houve incremento de renda para os produtores. Nossa ajuda foi desde a organização, a administração, dos recursos e da produção, quando você coloca um plano de ação, é uma técnica nova pra se trabalhar o produtivo. A questão da produção do rótulo, o rótulo é um meio técnico, um produto que facilitou o econômico...então pra quem não tinha rótulo, ter um rótulo, é algo fundamental para melhorar as vendas.

(Coordenador nº 2).

Essas técnicas agregaram valor à mandioca e a farinha de mandioca e assim fizeram com que o valor dos produtos aumentasse dentro e fora das comunidades.

(Bolsista nº1).

As técnicas e formas de organização implantadas pelas ações do projeto, assim como a adequação às normas da vigilância sanitária, citadas pelo coordenador e pelo bolsista do projeto, foram também relatadas no discurso de um dos participantes do público alvo entrevistado:

Posso dizer que através da participação no projeto abriu minha cabeça para a comercialização e o beneficiamento de produtos, como o sítio é um local de estrutura bem rústica, era difícil pra mim transformar em um local que se adequasse a essas normas, mas eu consegui realizar isso

(participante do público alvo nº1).

Um ação importante dentro das atividades extensionistas da equipe do projeto 76, foi a criação de uma feira de comercialização de produtos da agricultura familiar. O coordenador afirmou que essa foi uma das estratégias pensadas para propiciar aumento de renda para os participantes, porém, na sua concepção, seria preciso desenvolver alternativas de organização da feira de forma que os produtores não se tornassem dependentes de recursos da universidade. Caso isso ocorresse, segundo o coordenador, a partir de eventuais faltas de recurso ou materiais que impedissem a continuidade das ações do projeto por parte da universidade, a feira teria suas atividades comprometidas ou seria interrompida. A forma encontrada foi fomentar a criação da feira entre os participantes, mas sem depender de recursos da universidade, de modo que os próprios participantes do público alvo passassem a organizar a feira de forma autônoma. Nas palavras do coordenador:

No projeto das feiras, a universidade não poderia estar assumindo isso de forma direta, as comunidades têm que gerir isso de forma autônoma. Eu tentava organizar a feira, mas ao mesmo tempo ia criando meios pra eles se auto organizarem. Eles falavam que se não tivesse um carro a feira não saía, então não iria sair pois não poderíamos fazer isso, do contrário sempre ficaria tutorado pela universidade. A ideia era fomentar, mas criando autonomia.

(Coordenador nº1).

Todos os participantes do público alvo entrevistados que afirmaram participar da feira criada pelo projeto confirmam que essa participação ajudou a aumentar sua renda. Porém, somente um dos entrevistados reconheceu que a feira foi originada em um projeto de extensão da universidade. Outros dois participantes desse projeto, que afirmam ter parte significativa da renda vinculada à venda de seus produtos na feira, não visualizam a ajuda dos projetos de extensão em seu incremento de renda. A explicação mais provável para que alguns participantes do público alvo não tenham claro que a feira foi uma iniciativa de um projeto de extensão, relaciona-se com a estratégia metodológica mencionada pelo coordenador do projeto que, desde o começo, procurou, de acordo com suas informações, fortalecer a autonomia dos participantes para que a feira ocorresse de forma a não depender de recursos e pessoal vinculado à universidade para que acontecesse.

Muitas ações iniciadas pela universidade sofrem com a interrupção de recursos e pessoal depois de um certo tempo e, muito provavelmente, a feira não estaria ativa até hoje se dependesse semanalmente de transporte subsidiado pela universidade para acontecer. Embora essa estratégia tenha garantido que a continuidade da proposta da feira dependesse somente do esforço dos participantes, desvinculou a origem da feira, na visão de alguns, como sendo iniciativa de um projeto de extensão do Setor Litoral da UFPR, não havendo em suas falas relação entre aumento de renda e participação em projetos da universidade.

Um dos bolsistas entrevistados reconhece que a feira ganhou autonomia na sua forma de execução sendo organizada pelo próprios produtores e reconhecida como uma ação deles. Ele também relata que, devido a renda originada na feira, um dos participantes deixou de realizar serviços “para fora” passando a dedicar-se somente à própria produção. De maneira encadeada, essa situação aparece nos extratos das entrevistas abaixo:

Tinha um produtor, por exemplo, que falava assim: “se eu ganhar cinquenta reais por semana na minha propriedade, eu paro de trabalhar pra fora”. A primeira feira ele ganhou mais de cinquenta, na segunda ele ganhou setenta reais, demorou mais um pouquinho e ele parou. A mudança de vida dele tem um vínculo direto com os projetos. A feira já funciona independentemente dos projetos. A feira começou como projeto, mas tomou perna própria, os próprios feirantes convidaram a gente para feira deles. Nem tinha mais relação com o projeto.

(Bolsista nº 2).

Em 2008, 2009, 2010, 2011 eu trabalhava na fazenda do meu vizinho. Trabalhava três dias lá na fazenda e dois aqui, pra complementar a renda que não dava. Em setembro, a gente começou essa feira lá, daí o ultimo serviço que eu fiz fora foi em janeiro do outro ano. Na primeira renda que eu tive, eu falava pro pessoal: o dia que eu conseguir uma renda na feira de 50 reais eu não trabalho mais pra fora. Foi o que aconteceu.

(Participante do público alvo nº. 4).

Outra ação desencadeada pelos projetos de extensão, foi auxiliar os agricultores a se cadastrarem como fornecedores dos programas governamentais de aquisição alimentos. De acordo com Cunha *et al.* (2017), a mudança de olhar sobre

a agricultura familiar fizeram emergir um conjunto de novas ações governamentais a partir do Governo Lula. Entre as políticas para a agricultura familiar, destacam-se os programas de compra institucional de alimentos dos agricultores familiares, que criam cadeias curtas de comercialização e aproximam produtores e consumidores, como forma de fortalecer a segurança alimentar e ampliar a renda dos produtores.

Foram criados os Programas de Aquisição de Alimentos (PAA) em 2003, e o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), em 2009. O PAA é considerado uma das principais ações estruturantes do Programa Fome Zero, no qual o governo federal adquire alimentos dos agricultores familiares e repassa para pessoas em situação de risco alimentar. Já o Programa Nacional de Alimentação Escolar consiste na transferência de recursos financeiros do governo federal, via Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), aos estados, distrito federal e municípios, para a aquisição de gêneros alimentícios de qualidade, destinados aos alunos do Ensino Básico da rede pública. Do total dos recursos financeiros repassados pelo FNDE, no âmbito do PNAE, no mínimo 30% deverão ser utilizados na aquisição de gêneros alimentícios da agricultura familiar e/ou de suas organizações (CUNHA *et al.*, 2017).

De acordo com um dos coordenadores dos projetos de extensão, a produção dos agricultores que participaram do projeto era maior do que a feira poderia escoar, com isso foi elaborada uma estratégia de auxílio aos produtores rurais para conseguirem cumprir todas as exigências legais para se cadastrarem como fornecedores desses programas governamentais.

Outra coisa seria aumentar esse fluxo de comércio, de produtos comercializados, porque a feira não dava conta da quantidade de produtos que eles têm. Nesse tempo começa a aparecer os programas do governo PAA, PNAE, como possibilidades de compra dos agricultores e demanda dos agricultores em forma de associações, cooperativas para começar a abastecer escolas, demandando uma logística de saberes pra tocar isso que eles não tinham aqui na região. Então a gente começa a fazer essa viabilização dessa comercialização que a gente chama em rede.

(Coordenador nº 1).

Aqui saía 18 caixas de verdura toda semana. Dez pro PAA na segunda feira e oito pra feira na terça feira.

(Participante do público alvo nº 2).

Porém, dois participantes do público alvo que foram entrevistados, relatam que estão encontrando dificuldades para fornecer alimentos para o programa PNAE. De acordo com os depoimentos, o fornecimento acontecia normalmente até a mudança de governo na prefeitura do município onde residem. Estes agricultores reclamam que com a nova gestão, novas exigências como a entrega de legumes processados ao invés de *in-natura*, a demora em realizar os pagamentos e compras direcionadas para o favorecimento de apadrinhados políticos estão comprometendo o fornecimento para o programa.

Outra categoria de análise da dimensão econômica foi a “Investimentos na produção – equipamentos, estrutura física e transporte”. Os objetivos dessa categoria foram verificar se houve investimentos na produção nos últimos anos, como indicativo de confiança em melhorias no rendimento familiar e verificar se esses investimentos tiveram algum relação com a participação em atividades de extensão.

As perguntas feitas para os coordenadores e bolsistas nessa categoria foram: Houve investimentos na produção (em termos de equipamentos, estrutura física, transportes) por parte dos participantes que tenham relação com a participação nas ações de extensão? Alguns desses fatores foram alterados ou tiveram auxílio direto (financeiro, planejamento, execução) pelos projetos de extensão para modificações?

Todos os coordenadores e bolsistas afirmam ter havido investimento na produção pelos participantes. Dos quatro participantes do público alvo do projeto 76 que foram entrevistados, apenas um afirmou não ter feito investimentos na produção nos últimos quatro anos (afirmou ter investido anteriormente em estrutura física e ainda está pagando um veículo utilizado para o acesso à feira). Os investimentos relatados foram principalmente estrutura física como estufas e galpões e maquinários como roçadeiras e freezers. Um dos participantes relata investimentos feitos pela associação que participa, que adquiriu um pequeno trator que é usado de maneira compartilhada pelos associados. Em alguns casos, recursos financeiros obtidos pelos projetos foram utilizados para comprar equipamentos de usos dos agricultores através da compra de equipamentos para as associações de produtores rurais.

Os participantes do público alvo dos projetos 09 e 67 não relataram investimentos próprios em equipamentos para a produção, mas afirmaram que os investimentos em equipamentos foram feitos diretamente pelos projetos de extensão em benfeitorias e equipamentos de uso coletivo nas associações que participam.

Compramos essa estufa que conseguimos com financiamento do PRONAF. Bomba, roçadeira, com investimento próprio.

(Participante do público alvo nº 4)

A fase dois do projeto foi a reestruturação das casas de farinha, tem dinheiro do projeto investido lá, compramos diversos equipamentos.

(Coordenador nº 2).

As unidades produtivas comunitárias tiveram parte dos maquinários renovados ou adaptados para tornar o processo produtivo mais eficiente, confortável e seguro. Os equipamentos para a cozinha comunitária da comunidade de Açungui também foram resultantes do auxílio financeiro do programa de extensão.

(Bolsista nº 1).

A última categoria de análise da dimensão econômica foi a “Localização e condições de acesso ao mercado consumidor” e teve como objetivos verificar onde é a localização dos principais mercados consumidores dos produtos e quais as condições das vias de acesso e os meios de transporte utilizados para o escoamento da produção. Também procurou-se verificar se houveram modificações nesses fatores decorrentes de ações dos projetos de extensão.

Com relação ao mercado consumidor, todos os entrevistados participantes do público alvo comercializam sua produção na própria região. Todos os entrevistados que participaram do projeto 76 realizam a venda dos seus produtos nas feiras livres. Dois participam das feiras semanais em Paranaguá e Matinhos e outros dois somente em Matinhos. Os participantes do público-alvo dos projetos 09 e 67 relataram que a venda dos seus produtos realiza-se quase totalmente nas comunidades próximas, mas que a adequação da produção às normas da vigilância sanitária e a rotulagem conseguida para a farinha de mandioca permitiu acessarem mercados maiores. Foi citada a sede dos municípios de Guaraqueçaba e de Antonina como local e destinação dos produtos rotulados.

Os participantes entrevistados, que residem em Morretes e Paranaguá, têm boas condições de acesso aos locais de venda dos seus produtos. As estradas são asfaltadas e todos possuem veículos para o transporte da produção, sendo que um deles utiliza o veículo adquirido pela associação de produtores rurais da qual participa. E não foram relatadas dificuldades nesse sentido. Já os participantes do público alvo entrevistados residentes na área rural do município de Guaraqueçaba, relatam ser uma das principais dificuldades a questão do acesso e transporte, limitando inclusive

o tipo dos produtos que são cultivados. Um dos produtores relata que devido à dificuldade de transporte, deixou de produzir hortaliças para dedicar-se à produtos menos perecíveis e de transporte mais fácil, como a farinha de mandioca:

O que judia nois aqui é essa estrada e o transporte...o transporte aqui não tem condições...você imagine...eu tenho vontade de trabalhar aqui com hortaliça, mas como que você vai tirar daqui uma hortaliça fresca pra chegar pra lá pra vender? Não tem condições...nois tentemo aqui, um ano e meio...mexer com hortaliça, mas o transporte aí dificulta demais. A farinha já um produto mais fácil de você transportar né...você empacotou, ela pode ficar guardada...mexer com produto fresco já é mais difícil.

(Participante do público alvo nº 6).

As ações dos projetos de extensão proporcionaram algumas mudanças no que se refere aos mercados para os produtos dos participantes, conforme citado anteriormente, ações como a criação de uma feira livre e a adequação às normas da vigilância sanitária e o consequente processo de rotulagem de produtos, permitiram aos produtores acessarem outros mercados que não acessavam anteriormente, porém a dificuldade logística de transporte dos moradores da área rural de Guaraqueçaba ainda é uma realidade. O auxílio dado pelos projetos à organização das associações permitiu que essas acessassem editais específicos para a compra de veículos para o transporte da produção, ajudando indiretamente nessa aquisição. A relação entre os projetos de extensão e as associações de produtores rurais será abordada na próxima seção.

As principais potencialidades encontradas que podem favorecer a sustentabilidade da dimensão econômica foram: 1) Diversidade de produtos; 2) Segurança alimentar depende de parcela significativa da própria produção; 3) Melhorias na organização da produção; 4) autonomia e não dependência de intermediários na comercialização dos produtos. 5) Adequação às normas da vigilância sanitária e rotulagem.

As principais limitações à sustentabilidade da dimensão econômica encontradas foram: 1) Dependência de complementação de renda com trabalhos externos; 2) Dificuldades escoamento da produção devido à infra-estrutura de transporte; 3) Dificuldades políticas na gestão e continuidade de programas governamentais.

O quadro 13 apresenta uma síntese das ações de extensão realizadas pelos projetos analisados nas categorias de análise da dimensão econômica.

DIMENSÃO ECONÔMICA			
Categorias de análise	Projeto 09	Projeto 67	Projeto 76
Produção própria e outras fontes de renda	Adequação da produção à normas da vigilância sanitária para venda	Melhoria da produção através de manejo agroecológico	Auxílio para comercialização de produtos e diminuição da dependência de trabalhos externos
Diversidade de produtos	Auxílio no aumento da diversidade de produtos	Auxílio na diversificação de produtos cultivados	Auxílio no aumento da diversidade de produtos
Aumento de renda	Participação no projeto propiciou aumento de renda através de reestruturação de unidades produtivas	Não abordado	Participação no projeto propiciou aumento de renda através expansão de mercado (feiras e programas governamentais)
Investimentos na produção (Equipamentos, estrutura física, meios de transporte)	Recursos investidos diretamente pelo projeto e auxílio na obtenção de financiamento	Recursos investidos diretamente pelo projeto	Investimento feito diretamente pelos produtores, com auxílio dos projetos para obtenção de financiamento
Localização e condições de acesso ao mercado consumidor	Rotulagem propiciou acesso a novos mercados. Dificuldade de transporte não abordada	Não abordado	Projeto propiciou novas localidades para venda de produtos. Auxílio para as associações acessarem editais para compra de veículos

QUADRO 12 – AÇÕES REALIZADAS PELOS PROJETOS DE EXTENSÃO NA DIMENSÃO ECONÔMICA

FONTE: O autor (2018)

6.3.4.3 Dimensão Social

Para a caracterização da dimensão social nas ações dos projetos de extensão, foram definidas Três categorias de análise: 1) Participação em associações, conselhos e entidades de representação; 2) Saúde; 3) Educação.

A categoria de análise “Participação em associações, conselhos e entidades de representação”, teve como objetivo Verificar se existe a participação em

associações e outras formas de organização. Verificar se as atividades de extensão, fomentaram o associativismo e capacitaram para essa participação.

De acordo com um dos coordenadores este foi um dos principais aspectos do trabalho desenvolvido pelo projeto de extensão. As ações do projeto incentivaram os participantes a se organizarem em uma associação. Ele relata que foram realizadas oficinas com os participantes do público alvo para auxiliar na organização dessa associação. Também destaca oficinas foram direcionadas à parte prática de organização de reuniões, como por exemplo a forma de se construir uma pauta de discussões e como organizar e sistematizar as falas. Outra ação destacada pelo coordenador foi a discutir com os participantes a forma como se portar em uma reunião para não perder o foco da discussão. Outro coordenador destaca que foram trabalhados todos os processos de organização de uma associação juntamente com os participantes.

Para um dos bolsistas, a questão do associativismo foi uma prioridade em todos os encontros e oficinas realizadas com os participantes do público alvo. Relata também que eram incentivados as ações de intercâmbio de experiências entre comunidades. Outro coordenador destaca que foram trabalhados todos os processos de organização de uma associação juntamente com os participantes.

Nos abrimos com eles a associação, trabalhamos como se portar em uma reunião, como organizar, forma de falar, definir pautas. Fazíamos oficinas de como fazer ata, de como organizar reunião, de como fazer a pauta...de como oficializar isso, então eles tiveram que ir no cartório... No começo eles chegavam lá e falavam sobre tudo, sem organização nenhuma. Eles se apropriaram dessas metodologias, as reuniões passaram a ter mais qualidade.

(Coordenador nº2).

A questão da importância do associativismo, da organização comunitária e da autogestão era uma prioridade em todos os encontros e oficinas. O diálogo, o intercâmbio entre as comunidades com problemáticas e vivências semelhantes e a participação em eventos eram sempre incentivados.

(Bolsista nº 2).

Com exceção de um dos entrevistados, todos os outros participantes do público alvo que participaram dessa pesquisa afirmaram participar de associações de produtores rurais. Um dos entrevistados reconhece que o projeto de extensão foi

fundamental na criação, construção das instalações físicas, compra de equipamentos e na organização da associação da qual participa.

O pessoal da universidade ajudou bastante na associação. A construir, arrumar o maquinário, arrumar a documentação, como deixar nas normas.

(Participante do público alvo nº 6).

O trabalho desenvolvido pela equipe dos projetos de extensão com relação à organização e trabalho cotidiano das associações foi também relatado pelos entrevistados participantes do público alvo dos três projetos analisados. A metodologia de condução de reuniões, de acordo com um dos entrevistados foi para ele um aprendizado importante:

Se eu amanheço meio nervoso, eu nem vou na reunião, porque aí eu sei que sai um assunto meio atravessado lá eu já solto os cachorro. Antes dava cada arranca rabo aí. Tinha gente que saia brabo das reunião. Hoje estamos mais civilizados. Hoje quando dois ou três começam a discutir... começam a querer partir pra discussão, a turma já vai se afastando, deixa ali eles sozinhos...a hora que baixa a poeira volta. Dai para e não dá continuidade. É o melhor jeito. Mas eu aprendi isso tudo com a turma da universidade.

(Participante do público alvo nº 4).

Outro participante do público alvo entrevistado também comenta sobre essa ajuda dos projetos na forma de conduzir as reuniões e também sobre a criação e organização da associação, desde a parte física até a obtenção da documentação.

O pessoal da universidade ajudou bastante a gente fazer reunião na associação, saber discutir as coisas, antes saia muito do assunto nas reuniões. Também ajudaram na compra dos equipamentos e na construção mesmo.

(Participante do público alvo nº7).

Sobre outras formas de capacitação para participação social e política, um coordenadores relata ações que foram realizadas, mas que não era algo uniforme para todos os participantes mas sim para os mais engajados. Também comenta que as ações políticas eram temas transversais presentes em todas as atividades realizadas. O tema da participação política também é abordado pelo bolsista nº 2 que

relata haver um esforço de incentivo aos participantes de estarem presentes em reuniões de conselhos ou outros fóruns que discutissem aspectos pertinentes à realidade deles.

O primeiro presidente da associação, com nossa ajuda financeira ele viajou para encontros nacionais, e ele ficou conhecido...mas nos capacitamos ele antes de ir...olha vamos organizar como tem que ser e tal, organiza o que o senhor vai falar, o que vai levar. Então, nesse sentido, eles também atuavam ali na APA de Guaraqueçaba, como conselheiros. Então há um aprendizado direto, e indireto, só o fato de eles estarem participando desse processo de construção da associação, participar das reuniões, foi um aprendizado, Isso talvez se restrinja talvez, não pra comunidade como um todo, mas para as pessoas atuantes que carregavam o piano, para as pessoas que trabalhavam ali, o presidente, o secretário. Acho que fez muito sentido, são conhecimentos e experiências que eles levam pra vida, para seus próprios empreendimentos.

(Coordenador nº 2).

A partir do momento que a gente entrou com esse projeto, a gente participou de muita coisa assim, tipo o grupo ia lá na feira de semente, na jornada de agroecologia, ah tem o conselho de não sei o que lá, vamos ver quem pode estar lá. Tinha a preocupação de ter sempre alguém da associação presente.

(Bolsista nº 2).

A segunda categoria de análise da dimensão social, “Saúde” teve como objetivo verificar se existe acesso à saúde pública e quais os recursos disponíveis, assim como verificar se as atividades de extensão trabalharam questões relacionadas à saúde e de que maneira.

Na questão da saúde, todos os participantes do público alvo dos três projetos analisados relatam terem acesso nas proximidades de suas propriedades à postos de saúde e que para casos mais graves terem hospitais na sede do município ou na cidade mais próxima. Não foram relatadas dificuldades em acessar serviços de saúde.

Para os coordenadores e bolsistas, quando perguntado se as ações dos projetos abordaram questões relativas à saúde, foi relatado que os trabalhos nesse sentidos concentraram-se em questões relativas à higiene e manipulação de alimentos, contaminação e adequação de resíduos da produção. Para o coordenador nº 2, as questões relativas à saúde foram discutidas de forma interligada com outras temáticas.

Trabalhamos a segurança do trabalho e consequentemente a saúde. Na manipulação dos alimentos, contaminação, manipulação dos dejetos, a mandioca solta aquele liquido né, a mandipuera, e aí está interligado, a questão ambiental, trabalhávamos a produção orgânica, isso relaciona-se com a saúde, é como a política né, pra entender você separa né, mas estava tudo interligado.

(Coordenador, n 2)

Sim, as questões de saúde foram trabalhadas por meio de oficinas periódicas sobre as boas práticas de higiene no processo de produção da farinha de mandioca artesanal, os cuidados com os equipamentos da unidade produtiva e a saúde do trabalhador rural. Para essas oficinas contávamos com o auxílio da vigilância sanitária e de um bombeiro, além disso, o programa de extensão em suas seleções de bolsistas priorizava uma equipe interdisciplinar também com graduandos da área da saúde. As oficinas eram dinâmicas e adequadas à linguagem dos agricultores.

(Bolsista nº1.)

De acordo com os participantes do público alvo, não foram abordadas pelos projetos de Extensão, questões relativas à saúde diretamente, porém foram relatadas as atividades de adequação às normas sanitárias e a questão do uso de agrotóxicos e produção de alimentos orgânicos que foi considerado por um dos entrevistados como sendo uma questão de saúde. Dois dos entrevistados participantes do público alvo relataram o uso de recursos alternativos, no caso chá de ervas naturais, para tratar algum eventual problema de saúde menos grave.

A ultima categoria de análise da dimensão social foi a “Educação”. Os objetivos dessa categoria foram verificar se existem escolas próximas, quais as series atendidas, a disponibilidade de transporte escolar, as principais dificuldades enfrentadas.

Quando perguntado aos participantes do público alvo sobre o acesso à educação, todos relataram que haviam escolas próximas para os filhos ou netos, que inclusive a região contava com transporte escolar. Situação que segundo um dos entrevistados melhorou muito comparado quando ele era criança.

Escola tem aqui, o carro passa pega na porta. Quando eu era criança larguei os estudos pra trabalhar na roça. Na época eu vinha naquela estrada 5km pra fazer o primário aqui...todo dia... Hoje tem dois aqui do Açungui que estão fazendo faculdade em Matinhos.

(Participante do público alvo nº 6)

Para outro entrevistado, a região onde vive conta com escolas do ensino básico, mas há uma dificuldade um pouco maior para acessar o ensino médio, que segundo ele, o colégio estadual que oferta vagas está à 8 km de distância. Dos municípios onde residem os entrevistados participantes do público alvo (Morretes, Paranaguá e Guaraqueçaba) apenas Paranaguá possui ensino superior público presencial. Os outros dois municípios não contam com estabelecimentos presenciais de ensino superior, sendo necessário um deslocamento dos moradores que queiram cursar a universidade aos outros municípios. Um dos entrevistados afirmou que o esforço que fez para mandar os dois filhos mais velhos para a faculdade, em um município distante, foi recompensado pois ao voltarem aplicaram o conhecimento na melhoria da produção. Todos os entrevistados participantes do público alvo não souberam afirmar se os projetos de extensão trabalharam questões relacionadas à educação e à escola.

Os coordenadores e bolsistas afirmaram que desenvolveram atividades pontuais em escolas das comunidades em que trabalharam. Esses projetos estavam relacionados ao resgate da cultura local e serão apresentados dentro da próxima dimensão a ser abordada: a dimensão cultural.

As principais potencialidades encontradas que podem favorecer a sustentabilidade da dimensão social foram: 1) Fortalecimento das entidades coletivas; 2) Fortalecimento da participação política 3) Acesso ao atendimento básico de saúde.

As principais limitações à sustentabilidade da dimensão social encontradas foram: 1) Dificuldades de acesso às escolas de nível médio e principalmente ensino superior.

O Quadro 14 apresenta uma síntese das ações de extensão realizadas pelos projetos analisados nas categorias de análise da dimensão social.

DIMENSÃO SOCIAL			
Categorias de análise	Projeto 09	Projeto 67	Projeto 76
Participação em associações, conselhos e entidades de representação	Auxílio na criação e organização de associações. Auxílio na metodologia de reuniões e na participação política. Formação para conselheiros	Não abordado	Auxílio na organização de associações. Auxílio na metodologia de reuniões.
Saúde	Prática de higiene no manuseio de alimentos	Destinação adequada de resíduos	Substituição da utilização de agrotóxicos por manejo agroflorestal
Educação	Oficinas com alunos e professores de escolas sobre “cultura local”	Não abordado	Não abordado

QUADRO 14 – AÇÕES REALIZADAS PELOS PROJETOS NA DIMENSÃO SOCIAL
 FONTE: O autor (2018)

6.3.4.3 Dimensão Cultural

Para a caracterização da dimensão cultural foram utilizadas duas categorias de análise: a “Valorização da cultura local” e a “Modernização em meio à continuidade”.

Ações específicas de valorização da cultura local foram realizadas nas escolas das comunidades onde as atividades de extensão foram desenvolvidas. Nas palavras de um dos coordenadores:

Num determinado momento nós tivemos um projeto ligado à cultura, e ele se desenvolveu na escola. Foi em diversas escolas, com o grupo de bolsistas juntamente com os professores desenvolviam atividades em sala de aula sobre a questão da cultura local. Então eu lembro que um projeto, uma ideia de projeto, com os alunos, era que os alunos tinham que trazer objetos importantes culturalmente em suas comunidades. E aí um trouxe uma peça de farinheira, outro uma chaleira, outro trouxe uma fotografia e aí se trabalhava a cultura local. A importância da cultura local, a importância da percepção e da valorização da cultura local. E isso conectado com o ensino na sala de aula, foi um momento muito interessante.

(Coordenador, n. 2).

Além das atividades desenvolvidas nas escolas, os três projetos de extensão procuraram trabalhar questões relacionadas à produção agrícola e a geração de renda para os participantes do público alvo, mas de maneira a respeitar os saberes e as práticas que esses participantes já realizavam. Os projetos procuraram modernizar as técnicas produtivas e adequá-las às situações como a conservação da natureza, mas sem perder as características culturais dos saberes e fazeres dos agricultores familiares. E que se pode chamar de “Modernização em meio à continuidade”. Para Sachs (1986), é condição necessária para se tornar operacional o conceito de ecodesenvolvimento um grande conhecimento das culturas e dos ecossistemas, bem como daquilo que as diferentes culturas aprenderam com seus ecossistemas. Nas ações realizadas pelos projetos nas outras dimensões do ecodesenvolvimento abordadas, é possível verificar através das falas dos entrevistados que os três projetos de extensão procuraram respeitar as características culturais dos seus participantes, introduzindo novos conhecimentos mas mantendo as tradições culturais. Pode-se citar como exemplo as ações desenvolvidas pelos projetos integrantes do Programa de extensão “Farinheiras no litoral do Paraná”. Nas ações de extensão desse programa é possível observar que ao mesmo tempo em que faziam o resgate do saber tradicional da fabricação de farinha de mandioca, implantavam modificações na estrutura física das casas de farinha e nas técnicas de manipulação procurando manter as características tradicionais da farinha produzida, mas adequando as técnicas às exigências modernas de higiene na manipulação de alimentos exigidas pelos órgãos de controle sanitário.

De acordo com o coordenador do projeto, quando foram iniciadas as atividades de extensão, verificaram que existiam casas de fabricação de farinha comunitária praticamente novas, mas que não estavam funcionando adequadamente. Algumas casas de farinha comunitária foram construídas por um projeto anterior do governo do estado “de cima pra baixo”, ou seja, sem levar em conta no processo a aquisição de equipamentos que estivessem de acordo com as técnicas que tradicionalmente eram utilizadas pelos agricultores. Dessa forma, além dos equipamentos adquiridos por esse projeto não condizerem com as técnicas tradicionais da fabricação de farinha, a qualidade da farinha produzida, segundo o coordenador, tinha características parecidas com farinhas industrializadas, o que para os produtores significava um produto sem o seu maior valor, que era justamente as características sensoriais que eram obtidas mediante as técnicas tradicionais de fabricação. Este é um exemplo de

como as características culturais do público alvo necessita ser levado em conta na proposição de projetos de extensão.

Durante o mapeamento inicial feito pelo projeto a gente chegou em um diagnóstico que as casas de farinha coletiva não produziam de uma forma satisfatória. Porque não tinham uma organização e porque o projeto que construiu elas veio de cima pra baixo e instalou equipamentos que a comunidade não tinha contato. Eles mesmos reclamavam: “a gente não consegue produzir aqui”; “nossa forma de fazer não é essa”. E a proposta para revitalizar esses espaços foi trazer os equipamentos que eles queriam. Foi o que nos fizemos. Por exemplo reviramos Guaraqueçaba inteira para achar um tacho de cobre especial que era tradicionalmente usado.

(Coordenador nº 2).

Uma das limitações encontradas nos três projetos de extensão analisados, foi o problema do esgotamento das parcelas de solo utilizadas no plantio pelos agricultores que foram participantes dos projetos. Tradicionalmente, essas populações realizavam o manejo do solo rotacionando as parcelas cultivadas. O que permitia uma regeneração do solo. Com a criação das unidades de conservação sobre suas áreas de cultivo, esse tipo de prática cultural das populações na relação com seu ecossistema não foi respeitada, sendo inclusive proibida. Na fala de dois dos participantes do público alvo:

Como aqui nos tamo trabalhando com o orgânico, isso dificultava bastante né, por causa da terra, por que a mandioca você plantou, como aqui, aqui tá bonito, primeiro plantio, essa aqui tá com 4 meses, dai você plantar no próximo ano, ela não vai ficar assim, ela vai tirando demais da terra. Dai você tem que ter uma área pra rotacionar. Você planta um ano aqui, outro ano lá na frente. A gente se criou fazendo assim. O problema é que chega essa coisa do meio ambiente e proíbe tudo aí va ficando cada vez mais difícil.

(Participante do público alvo nº 6).

Se fosse no tempo nosso, que nois fazia uma roça aqui, depois uma ali, outra lá...se fosse assim hoje, todo mundo trabalhava. Agora não pode abrir, tem que estar tudo no mesmo lugar. Não tem terra que aguente isso. Antes plantava três, quatro ano e parava. Crescia mato de novo.

(Participante do público alvo nº 5).

Conforme mencionado anteriormente, umas das ações dos projetos de extensão foi tentar estabelecer um diálogo entre a gestão das unidades de

conservação (em específico da APA de Guaraqueçaba), e os agricultores familiares que participavam dos projetos de extensão, inclusive para fazer com que o órgão gestor passasse a ver práticas culturais, como a rotação de parcelas de solo, como importantes para a manutenção da qualidade do solo e consequentemente para a segurança alimentar dessas populações. O fato de não haver avanços nesse sentido, motivou as ações de manejo agroecológico do solo constantes dos objetivos dos projetos analisados, com intenção de melhorar a fertilidade do solo.

As principais potencialidades encontradas que podem favorecer a sustentabilidade da dimensão cultural foram: 1) Valorização da cultura material e imaterial 2) Modernização produtiva porém com fortes raízes culturais.

As principais limitações à sustentabilidade da dimensão cultural encontradas foram: 1) Dificuldades de manter práticas tradicionais no interior de unidades de conservação

O Quadro 15 apresenta uma síntese das ações de extensão realizadas pelos projetos analisados nas categorias de análise da dimensão cultural.

DIMENSÃO CULTURAL			
Categorias de análise	Projeto 09	Projeto 67	Projeto 76
Valorização da cultura local	Oficinas na escola com o tema cultura local	Resgate de técnicas tradicionais de adubação natural	Estimulo à diversificação priorizando os cultivos e produtos utilizados tradicionalmente
Modernização em meio à continuidade	Auxílio na Modernização do aparato produtivo porém sem perder o vínculo com as formas tradicionais	Novas técnicas de manejo do solo mas valorizando produtos tradicionalmente utilizados	Substituição da produção convencional por orgânica, mas respeitando produtos tradicionalmente cultivados

QUADRO 15 – AÇÕES REALIZADAS PELOS PROJETOS NA DIMENSÃO CULTURAL

FONTE: O autor (2018)

7 CONCLUSÕES

Desde seu surgimento na Europa, passando pela idade média até a atualidade, as Universidades vivenciaram diversas transformações. Inicialmente dedicada à transmissão de conhecimentos baseados na autoridade e na formação teológica, aos poucos essas instituições fundamentadas na valorização do saber doutrinário e na defesa das tradições, passam a incorporar outras formas de pensamento. A partir da reforma Humboldtiana de influência iluminista, as Universidades passam a incorporar ao ensino, a função de pesquisa científica.

Durante o século XIX, na Inglaterra, as Universidades passam a exercer uma nova função além do ensino e da pesquisa: a Extensão. No Brasil, a Extensão Universitária está presente já nas primeiras décadas do século XX, na forma de prestação de serviços e cursos voltados às atividades agrícolas. No decorrer das décadas seguintes, a Extensão assume diversas formas e objetivos até que em 1988, com a promulgação da Carta Magna, obtém reconhecimento constitucional, quase 80 anos depois das primeiras iniciativas extensionistas surgirem no Brasil, passando a ser definida como um processo que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre universidade e sociedade.

A partir de 2003, um conjunto de iniciativas que buscaram a ampliação e interiorização do ensino superior foram implementadas pelo governo federal com o intuito de promover uma ampliação do acesso da população brasileira ao ensino superior. A Universidade passa a ser vista como um instrumento de melhoria das condições socioeconômicas da população e de desenvolvimento do país. Pode se concluir que as instituições universitárias, que começam sua história pautadas pelo ensino como finalidade, passam a incorporar a pesquisa e a extensão, e mais recentemente também lhes é atribuída a função de atuar como agente de desenvolvimento das regiões onde se inserem.

Neste contexto de expansão e interiorização das universidades é criado em 2005 o Setor Litoral da UFPR no município de Matinhos, no litoral do estado do Paraná. Um dos objetivos constantes do Projeto Político Pedagógico desse Setor é atuar pelo desenvolvimento da região do litoral do Paraná, que tem um dos menores índices de desenvolvimento humano do estado do Paraná.

Como as atividades de extensão são parte integrante da estratégia desse Setor da UFPR de contribuir para o desenvolvimento da região, foi definido como objetivo

da presente tese, avaliar como os projetos de Extensão do Setor Litoral da UFPR atendem a missão da Universidade de contribuir para o desenvolvimento regional.

Através da análise de 86 projetos de extensão, verificou-se que as áreas mais atendidas pelos projetos de extensão desse Setor são Educação e Trabalho, sendo as Linhas de Extensão que mais concentram projetos as de Desenvolvimento regional e desenvolvimento rural e Questão agrária, apresentando coerência com a Política Nacional de Extensão Universitária e também com os objetivos expressos em seu PPP.

Dados acerca do local de realização das atividades constantes dos projetos foram inseridos em um Sistema de Informações e, com isso, foi possível visualizar espacialmente em mapas os municípios onde cada um dos projetos realizava suas atividades, as áreas-alvo e o local de realização das atividades. Foi constatado que as escolas públicas são os locais mais utilizados para a realização das atividades de Extensão.

A partir das dimensões de sustentabilidade do ecodesenvolvimento propostas por Sachs (2007), foram definidas categorias de análise dentro das dimensões ecológica e ambiental, econômica, social e cultural, para verificar como ações dos projetos de extensão atendem cada uma das categorias de análise definidas para cada uma das dimensões. Foram selecionados três projetos de extensão para serem analisados como um estudo de caso para essa metodologia.

Por meio da análise do conteúdo das entrevistas aplicadas aos coordenadores, bolsistas e participantes do público alvo dos projetos selecionados, foi possível definir as ações realizadas pelos projetos dentro de cada categoria de análise para cada dimensão e verificar como as ações de extensão colaboram para o desenvolvimento, uma das finalidades das ações de Extensão previstas na quinta diretriz da Política Nacional de Extensão - *Impacto e Transformação Social*.

Verifica-se que metodologicamente os projetos analisados observam princípios de metodologia participativa com as relações entre as equipes da universidade e os participantes do público alvo marcadas pelo diálogo e troca de saberes. Nesse sentido a formação das equipes que vão desenvolver ações de extensão é fundamental, e deve ser pautada pelos princípios de uma ecologia de saberes.

Os projetos de extensão desenvolvidos pelo Setor Litoral da UFPR apresentam um elevado grau de interdisciplinaridade, quando tomadas por indicador as áreas de formação dos professores e técnicos envolvidos e cursos de graduação dos

estudantes voluntários e bolsistas. Também é possível destacar à partir das entrevistas que o eixo extensão tem um impacto significativo na formação dos estudantes que participaram dos projetos analisados, sendo que estes estudantes relatam um grande protagonismo e autonomia na elaboração e execução das atividades dos projetos de extensão.

A diretriz *Impacto e Transformação Social* atribui como uma das finalidades das ações extensionistas propiciar o aprimoramento de políticas públicas e o desenvolvimento social e regional. Defende-se aqui que a concepção de desenvolvimento que mais apresenta aderência ao Projeto Político Pedagógico do Setor Litoral é o ecodesenvolvimento. Também essa concepção é a que apresenta, através das dimensões de sustentabilidade, a possibilidade de construir a partir dos seus conceitos, um método operacional para analisar as ações desenvolvidas por projetos de extensão. Portanto, na ausência de critérios definidos na quinta diretriz da Política Nacional de Extensão para avaliar de que forma as ações de extensão universitária devem colaborar com o desenvolvimento, foi proposto esse método de análise.

Analisando as entrevistas realizadas com coordenadores, estudantes bolsistas e participantes do público alvo de três projetos de extensão, foi possível verificar como cada uma das categorias de análise foi trabalhada pelas equipes dos projetos a partir do discurso de seus participantes. Pode-se afirmar que as ações de extensão propiciaram mudanças significativas para os participantes do público alvo dos projetos analisados. Dentre essas alterações com ajuda direta dos projetos de extensão destaca-se: aumento de renda, aumento da diversidade de produtos, ampliação dos mercados, implantação de novas técnicas de produção e beneficiamento, maior participação social e fortalecimento das associações.

Um dos meios encontrados para avaliar a efetividade do método utilizado foi verificar se os resultados encontrados, baseados em análise de entrevistas, apresentam coerência com os resultados descritos no relatório final de cada um dos projetos.

É possível verificar que nos resultados constantes do relatório final do projeto 09 apareceram praticamente em sua totalidade nos resultados obtidos pelo método de análise aqui proposto ainda que com diferenças na forma de apresentação textual dos resultados que aparecem de maneira interligada com outros resultados ou mesmo fragmentada. Aparecem ainda nos resultados obtidos pela metodologia proposta, sete

resultados que não foram descritos pelos autores do projeto. No projeto 67, um dos quatro resultados descritos no relatório final do projeto não foi apreendido pela metodologia proposta e três resultados que aparecem na metodologia proposta não aparecem nos resultados dos relatórios.

Mas se os relatórios finais apresentam a maioria dos resultados obtidos no projeto qual seria a vantagem de se aplicar um método como esse? Certamente é um método que demanda maior esforço do que análises dos relatórios finais dos projetos. Porém, permite compreender a percepção dos envolvidos nos projetos quanto às ações desenvolvidas e captar detalhes que não foram percebidos pela equipe executora, além das relações entre os discursos das equipes proponentes e do público alvo. Como os resultados não são idênticos entre os relatórios dos projetos e o método proposto, o ideal seria que fossem utilizados de maneira complementar, em um mesmo instrumento de avaliação.

Pode-se afirmar que uma vantagem do método proposto baseado em entrevistas é que este poderia ser usado por equipes externas aos projetos para avaliar a contribuição das ações de extensão para o desenvolvimento. Por outro lado, uma desvantagem é que com a aplicação do método em outros projetos com distintas abordagens é possível que as categorias de análise definidas não sejam suficientes para apreender os resultados e necessitem de reformulação.

Os projetos selecionados para esse estudo de caso englobam categorias de análise de todas as dimensões do ecodesenvolvimento utilizadas, porém, utilizando essa metodologia para avaliar as ações dos outros projetos do Setor Litoral, seria possível conhecer quais dimensões e categorias são mais abordadas e verificar as lacunas de atuação nas demais dimensões do ecodesenvolvimento.

Sugere-se que de alguma forma os formulários utilizados para preenchimento dos relatórios dos projetos de extensão contemplem as dimensões do ecodesenvolvimento. Dessa maneira, os relatórios poderiam ser utilizados para avaliar o impacto das ações de extensão no ecodesenvolvimento de maneira mais sistemática.

REFERÊNCIAS

ACSELRAD, H.; MELLO, C.C.A.; BEZERRA, G. N. O que é justiça ambiental? Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

ALMEIDA FILHO, N. Universidade Nova no Brasil. In: SANTOS, B.de S.; ALMEIDA FILHO, N. (Ed.) **A Universidade no século XXI: Para uma Universidade Nova**. Coimbra: Almedina, 2008. p. 107-165.

ALMEIDA, J. Da ideologia do progresso à idéia de desenvolvimento (rural) sustentável, 1995. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/237518300_Da_ideologia_do_progresso_a_ideia_de_desenvolvimento_rural_sustentavel>. Acesso em: 28 mar. 2017.

ALENCASTRO, L. H. **Concepções de estudantes sobre os projetos de aprendizagem no ensino superior**. 123f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

ARAÚJO, J. C. S. O projeto de Humboldt (1767-1835) como fundamento da pedagogia universitária. **APRENDER - Cad. de Filosofia e Psic. da Educação**, v. VII, n. 12, p. 65–81, 2009.

BANERJEE, S. B. Quem sustenta o desenvolvimento de quem? O desenvolvimento sustentável e a reinvenção da natureza. In: FERNANDES, M.; GUERRA, L. (Orgs.). **Contradiscorso do desenvolvimento sustentável**. 2. ed. rev. Belém: UNAMAZ; NAEA-UFPA, 2006.

BARBOSA, M. L. DE O. Destinos, escolhas e a democratização do ensino superior. **Política & Sociedade**, p. 256–283, 2015.

BARTNIK, F. M. P.; SILVA, I. M. Avaliação da ação extensionista em universidades católicas e comunitárias. **Avaliação**, v. 14, n. 2, p 453-469, 2009.

BRASIL. Análise sobre a Expansão das Universidades Federais 2003 a 2012, 2012. Disponível em:< http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12386-analise-expansao-universidade-federais-2003-2012pdf&Itemid=30192>. Acesso em 05/10/2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Centro Gráfico do Senado Federal, 1988.

BRASIL. Plano Nacional de Educação 2014-2024, 2014. Disponível em:< <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>>. Acesso em: 10/10/2017.

BRASIL. Lei n. 9.985 de 18 de julho de 2000. Disponível em:< <http://www.mma.gov.br/port/conama/legiabre.cfm?codlegi=322> > Acesso em: 28 de abril de 2018.

BRASIL. Lei n. 12.651 de 25 de maio de 2012. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12651.htm> Acesso em: 28 de abril de 2018.

BRUNDTLAND G, *et al.* Our Common Future, 1987. Disponível em:<<http://www.citeulike.org/group/13799/article/13602458>>. Acesso em: 10/10/2017.

CANO, W. A desindustrialização no Brasil. **Texto para discussão**, n. 200, pp. 1-20. 2012.

CARVALHO, I. C. M. **Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico**. São Paulo: Cortez, 2004

CAVEDON, F.S.; VIEIRA, R.S. Socioambientalismo e justiça ambiental como paradigma para o sistema jurídico-ambiental: estratégia de proteção da sóciobiodiversidade no tratamento dos conflitos jurídico-ambientais. **Âmbito Jurídico**, Rio Grande, s/i, n. 40, s/p, 2007.

COUTO, L. P. **A pedagogia universitária nas propostas inovadoras de universidades brasileiras: Por uma cultura de docência e construção da identidade docente**. 188 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

CUNHA, W. A.; FREITAS, A. F.; SALGADO, R. J. S. F. Efeitos dos Programas Governamentais de Aquisição de Alimentos para a Agricultura Familiar em Espera Feliz, MG. **Rev. Econ. Sociol. Rural**, n. 3, v. 55, p. 427-444. Jul./set. 2017.

DINIZ, F. P. A. **A extensão universitária como instrumento de política pública**. 140 f. Dissertação (Mestrado em sociologia) Pós graduação em sociologia, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2012.

DREZE, J.; DEBELLE, J. **Concepções da Universidade**. Fortaleza: UFC, 1983.

ESCOBAR, A. **Encountering Development: The Making and Unmaking of the Third World**, New Jersey: Princeton Univesity Press, 1995.

FAGUNDES, M. C. V. **Movimentos de mudança: um estudo de caso sobre inovação curricular em cursos de Licenciatura da UFPR Litoral**. 235 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pós graduação em educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2009.

FEIJÓ, N. M. **Investigando práticas de extensão popular na Universidade do Rio Grande**. 150f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Pós graduação em administração, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

FERNANDEZ, B. P. M. Ecodesenvolvimento, Desenvolvimento Sustentável e Economia Ecológica: em que sentido representam alternativas ao paradigma de desenvolvimento tradicional? **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, n. 23, p. 109-120, jan./jun. 2011.

FONTAN, J. M., VIEIRA, P. F. Por um enfoque sistêmico, ecológico e “territorializado”. IN: TREMBLAY, G. VIEIRA, P. F. In: TREMBLAY, G.; VIEIRA, P. F. (Orgs.) **O papel da universidade no desenvolvimento local**. Florianópolis: APED, 2011.

FORPROEX. **Avaliação Nacional da Extensão Universitária**. Brasília: MEC/SESU, 2001.

FORPROEX. Política Nacional de Extensão Universitária, 2012. Disponível em:< <http://www.utfpr.edu.br/estrutura-universitaria/pro-reitorias/prorec/diretoria-de-extensao/documentos-da-extensao-de-ambito-nacional/politica-nacional-de-extensao-universitaria-forproex-2012/view>>. Acesso em: 10/10/2017.

FRANCO, E. K. **Currículo por projetos: inovação de ensinar e aprender na educação superior**. 202 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pós graduação em educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

FRANCO, E. K. **Movimentos de mudança: um estudo de caso sobre inovação curricular em cursos de Licenciatura da UFPR Litoral**. 261 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pós graduação em educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

FREIRE, P. **Extensão ou Comunicação?** 8ª edição, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GADOTTI, M. **História das idéias pedagógicas**. 8º edição, 5ª impressão, São Paulo: Ed. Ática, 1996.

GAZZINELLI, R. A divulgação científica como instrumento de cidadania. **Diversa**, Matinhos. n. 8, dez. 2005.

GILES, T R. **História da Educação**. São Paulo: Ed. Pedagógica e Universitária Ltda., 1987.

GOERGEN, P. **Pós-modernidade, ética e educação**. 2 ed., Campinas: Autores Associados, 2005.

GOHN, M. da C. Ações coletivas civis na atualidade: dos programas de responsabilidade/compromisso social às redes de movimentos sociais. **Ciências Sociais Unisinos**. Vol. 46, N. 1, pag. 10 – 17, 2010.

GUERREIRO, J. As funções da Universidade no âmbito dos sistemas de inovação. **Sociedade e Trabalho**, n. 28, pp. 51-61. 2006.

HAAVELMO, T.; HANSEN, S. On the strategy of tryin to réduze economic enequality bi expandig the scale of human activity. In: UNESCO, **Environmentally Sustainable Economic Development: Building on Brundtland**. Paris: UNESCO, p. 41-50 ,1991.

HUMBOLDT, W. V. **Sobre a organização interna e externa das instituições científicas superiores em Berlim**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1997.

INEP. Sinopse Estatística da Educação Básica 2016. Brasília: Inep, 2017. Disponível em:<<http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em 10/05/2017.

KNYCHALA, J. DE F.; COSTA, L. M. Os Modelos De Universidade E O Projeto De Modernização Brasileiro. **PhD Proposal**, v. 1, p. 1–9, 2015.

LEIS, H. R. **A modernidade insustentável: as críticas do ambientalismo à sociedade contemporânea**. Montevideu: Coscoroba, 2004

LEVY, D., **Higher Education and The State in Latin America: Private Challenges to Public Dominance**. Chicago: University of Chicago Press, 1986.

LEVY, C.; JOYAL, A. Desenvolvimento local: histórico dos conceitos de desenvolvimento e governança local. In: TREMBLAY, G.; VIEIRA, P. F. (Ed.). **O papel da universidade no desenvolvimento local: experiências brasileiras e canadenses**. Florianópolis: APED, 2011.

LOUREIRO, W. ICMS Ecológico: uma experiência brasileira de pagamento por serviços ambientais, 2009. Disponível em:< http://www.mma.gov.br/estruturas/sbf_chm_rbbio/_arquivos/apresentacao_wilson_loureiro>. Acesso em: 20/07/2017.

MACHADO, M.P. **O pacto neodesenvolvimentista e as políticas de expansão da educação superior no Brasil de 2003 a 2013**. 218 f. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013

MACIEL, D. A. S. **Políticas públicas e democratização educacional: acesso e permanência no ensino superior através do programa Reuni**. 121 f. Dissertação (Mestrado em estudos interdisciplinares) – Instituto de humanidades, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014

MEADOWS, D., et al. Os limites do crescimento. Tradução da comissão nacional do ambiente. Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1973.

MEC. Programa de extensão universitária – Edital PROEXT 2004. Disponível em:< <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/Edital2004.pdf>>. Acesso em: 10/10/2017.

MEC. Programa de extensão universitária – Edital PROEXT 2011. Disponível em:< http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7703-edital-4-proext2011-pdf&category_slug=marco-2011-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 10/10/2017.

MEKSENAS, P. **Subsídios para Sociologia Geral**. São Paulo, MEC, 1988.

MELO, L. V. S. Democratização do acesso à educação superior pública no Distrito Federal. 2009. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2009.

MENDES, R. Economia e sociedade 1930-1964. Disponível em:< <https://fichasmarra.wordpress.com/2011/09/25/economia-e-sociedade-1930-1964/>>. Acesso em: 25/08/2017.

MEYER JR., V. Administração universitária: considerações sobre sua natureza e desafios. In: **Seminário Internacional de Administração Universitária** - Universidade da Costa Rica, 1988.

MICHELOTTO, R.; COELHO, R.; ZAINKO, M. A política de expansão da educação superior e a proposta de reforma universitária do governo Lula. **Educar**, n. 28, 179-98, 2006.

MIDDLEJ, Moema Maria Badaró Cartibani e FIALHO, Nadia Hage. Universidade e Região. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista. n. 1, p. 171-189 2005

MONROE, Paul. **História da Educação**. São Paulo: Ed. Nacional, 1979

NETO, J. A. F. A reforma universitária de Córdoba (1918): um manifesto por uma universidade latino-americana. **Revista Ensino Superior Unicamp**. p.62-70, 2011.

NOGUEIRA, M. D. P. Extensão Universitária no Brasil: uma Revisão Conceitual. In. FARIA, D. S. (org). **Construção Conceitual da Extensão na América Latina**. Brasília: Editora UNB. 2001.

NOGUEIRA, M. D. P. **Políticas de Extensão Universitária Brasileira**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2005.

NUNES, B. Diretrizes da Filosofia no Renascimento In: FRANCO, A. R. M. *et al.* **O Renascimento**. Rio de Janeiro: Agir, MNBA, 1978.

OLIVEIRA, A. L. **O processo de inserção profissional dos egressos da UFPR Setor litoral**. 191 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas) – Pós Graduação em Políticas Públicas, Universidade Federal do Paraná, 2015.

OLIVEIRA, A. L.; SILVA, L. E; ESTEVES, L. A. O papel social da Universidade e o desenvolvimento regional a partir da análise da atuação da UFPR no Litoral Paranaense. **Desenvolv. Meio Ambiente**, v. 41, p. 252-269, ago. 2017.

OSÓRIO, A. R. As universidades populares: Contexto e desenvolvimento de programas de formação de pessoas adultas. **Revista Lusófona de Educação**, n. 8, p. 133-153, 2006.

PEREIRA, C. A. **Processo de Formação de Professores Universitários engajados no Currículo por Projetos da Proposta Integral de Educação Emancipatória da UFPR-Litoral**. 152 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pós graduação em educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

PEREIRA, E. M. A. A universidade da modernidade nos tempos atuais. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 14, n. 1, p. 29–52, mar. 2009.

PIERRI, N. Historia del concepto de desarrollo sustentable. In: FOLADORI, G.; PIERRI, N.(Org.) **¿Sustentabilidad? Desacuerdos sobre el desarrollo sustentable**. Cidade do México: Porrúa, 2005. p. 27-81.

PIMENTEL, G. A. **Universidade e políticas de extensão no Brasil do Governo Lula: período de 2003 a 2010**. 281 f. Tese (Doutorado em ciência política) – Pós graduação em ciência política, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

PRIORE, M. D.; VENANCIO, R. **Uma breve história do Brasil**. São Paulo: Planeta, 2010.

PROEC. Creditação curricular da Extensão na UFPR: fundamentos para uma proposta de resolução, 2017. Disponível em: < <http://www.proec.ufpr.br/download/extensao/2016/agosto/Projeto%20Creditacao%20da%20Extensao.pdf>>. Acesso em: 10/10/2017.

RAYNAUT, C. Os desafios contemporâneos da produção do conhecimento: o apelo para interdisciplinaridade. **INTERthesis**, v. 11, n. 1, -. 1-22, Jan/Jun 2014.

RAYNAUT, C.; ZANONI, M. La construction de Interdisciplinarité et formation intégrée de l'environnement et du développement. Paris: UNESCO (document préparé pour la réunion sur le modalités de travaux de CHAIRES UNESCO DU DEVELOPPEMENT DURABLE). Curitiba, 1993.

REDCLIFF, M. Sustainable development and global environmental change. **Global Environmental Change**, n. 6, p. 32-42, 1992.

ROCHA, R. M. G. A Construção do Conceito de Extensão universitária na América Latina. In: FARIA, D. S. (org). **Construção Conceitual da Extensão na América Latina**. Brasília: Editora UNB. 2001.

ROMANELLI, O. **A História da educação no Brasil**. 29 ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

ROSSATO, R. **Universidade: nove séculos de História**. Passo Fundo: UPF, 2005.

SACHS, I. **Espaços, Tempos e Estratégias do Desenvolvimento**. São Paulo: Vértice, 1986.

SACHS, I. **Estratégias de transição para o século XXI: desenvolvimento e meio ambiente**. São Paulo: Studio Nobel/ Fundap, 1993.

SACHS, I. **Caminhos para o desenvolvimento sustentável**. Rio de Janeiro: Garamond, 2002.

SACHS, I. **Desenvolvimento: incluyente, sustentável, sustentado**. Rio de Janeiro: Garamond, 2004

SAMPAIO, H. **O ensino superior no Brasil: o setor privado**. São Paulo: Hucitec: FAPESP, 2000.

SANTOS, B. S. A Universidade no Século XXI: Para uma Reforma Democrática e

Emancipatória da Universidade. In: SANTOS, B.de S.; ALMEIDA FILHO, N. (Ed.) **A Universidade no século XXI: Para uma Universidade Nova**. Coimbra: Almedina, 2008. p. 107-165.

SANTOS, B. S. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. Porto: Afrontamento, 2000.

SANTOS, B. S. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências**. 7 ed., São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. G.; NUNES, J. A. Conhecimento e Transformação social: Por uma ecologia de saberes. **Hiléia**, n. 6, p. 11-103. 2006.

SERRANO, R. M. S. M. 2010. Conceitos de extensão universitária: um diálogo com Paulo Freire. Disponível em:< http://www.prac.ufpb.br/copac/extelar/atividades/discussao/artigos/conceitos_de_extensao_universitaria.pdf>. Acesso em: 09/08/2017.

SESU/MEC. Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Relatório de primeiro ano. Disponível em:< http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2069-reuni-relatorio-pdf&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 10/08/2017.

SILVEIRA, Z. S. DA; BIANCHETTI, L. Universidade moderna: dos interesses do Estado-nação às conveniências do mercado. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 64, p. 79–99, mar. 2016.

SILVA, F. L. E. Universidade: a Idéia e a História. **Estudos avançados**, v. 20, n. 56, p. 191–202, 2006.

SOUSA, A. L. L. Concepção de Extensão Universitária: ainda precisamos de falar sobre isso? In. FARIA, D. S. (org). **Construção Conceitual da Extensão na América Latina**. Brasília: Editora UNB. 2001.

STOPINSKI, V.; DENARDIN, V. F. **Políticas públicas e agricultura familiar no litoral do Paraná**. Recife: UFPE, 2013. 352 p. **65ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência**, Recife. SBPC, 2003. Resumo. Disponível em:< <http://www.sbpcnet.org.br/livro/65ra/resumos/resumos/7506.htm>>. Acesso em 14/07/2017.

TAVARES, M. D. G. M. Os múltiplos conceitos da extensão. In. FARIA, D. S. (org). **Construção Conceitual da Extensão na América Latina**. Brasília: Editora UNB. 2001.

TEIXEIRA, Anísio. **Ensino superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969**. Rio de Janeiro: EDUFRJ, 2005.

TREMBLAY, G. O engajamento da universidade no desenvolvimento comunitário. In: TREMBLAY, G.; VIEIRA, P. F. (Orgs.) **O papel da universidade no desenvolvimento local**. Florianópolis: APED, 2011.

UFPR. Creditação Curricular da Extensão na UFPR, 2016. Disponível em:<<http://www.proec.ufpr.br/download/extensao/2016/agosto/Projeto%20Creditacao%20da%20Extensao.pdf>>. Acesso em 15/10/2017.

UPFR. Projeto Político Pedagógico – Setor Litoral, 2008. Disponível em:<<http://www.ufpr.br/litoral>>. Acesso em: 20/03/2017.

VALOIS, O. **A extensão universitária no Brasil: Um resgate histórico**. Aracaju: Editora UFS, 2000.

VIEIRA, C. S. **Extensão Universitária: concepções presentes na formalização, em propostas e práticas desenvolvidas na Universidade Federal do Paraná (1968-1987)**. 290 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, 2014.

ANEXOS

- 1- Roteiro de entrevista aplicado aos coordenadores de atividades de extensão
- 2- Roteiro de entrevista aplicado aos participantes de atividades de extensão
- 3- Modelo de termo de consentimento livre e esclarecido

Questionário Coordenadores

Coordenador:

Projeto:

Duração:

- 1- O que você entende por extensão universitária? Qual sua concepção de extensão? Para você qual o objetivo da extensão?
- 2- Quais autores e teorias que embasam sua prática extensionista
- 3- Qual a estimativa de pessoas diretamente atingidas pelas atividades de extensão realizadas pelo projeto?
- 4- Quais as principais dificuldades para desenvolver seu projeto de extensão? (Em relação à universidade e à própria comunidade).
- 5- Para você, do ponto de vista pessoal e profissional, quais foram os maiores ganhos em trabalhar com extensão universitária?
- 6- Por que foi escolhido público alvo? Quais problemas vocês tiveram intenção de abordar com o projeto?
- 7- O projeto teve intenção de promover desenvolvimento? Sob qual perspectiva de desenvolvimento o projeto foi elaborado? E que características na sua opinião as ações de extensão devem ter quando se propõe a trabalhar com desenvolvimento?
- 8- Quais resultados alcançados pelo projeto podem ser destacados?
- 9- Após o término do projeto a comunidade deu continuidade ao que foi desenvolvido junto com os extensionistas? Quais foram os principais problemas encontrados? Dificuldades de continuidade?

DIMENSÃO SOCIAL

- 10 - As ações de extensão da universidade trabalharam questões com relação aos direitos das comunidades?

- 11-As atividades de extensão deram apoio, trabalharam capacitação para a participação comunitárias em entidades coletivas como associações, fóruns e conselhos? Se sim de que forma? Até onde esta participação foi alcançada?
- 12-Houve alguma outra forma de capacitação para participação política?
- 13-As atividades de extensão trabalharam questões relativas à saúde? De que maneira?
- 14-Alguma ação foi desenvolvida no sentido de melhorias das condições de educação? (Melhorias nas escolas, formação com estudantes e professores, etc.)
- 15-De forma geral quais foram os ganhos sociais da comunidade observados com o desenvolvimento do projeto?
- 16-Grau de vulnerabilidade antes e depois...Houve diminuição de vulnerabilidade?

DIMENSAO ECONOMICA

- 17-Houve incremento de renda dos participantes das atividades de extensão? Se sim, estas atividades envolveram novas técnicas e/ou novos conhecimentos desenvolvidos pelos projetos de extensão?
- 18-Em termos de diversidade de produtos, as comunidades participantes já tinham uma certa diversidade de produtos produzidos? Era apenas um único produto? As atividades de extensão ajudaram na diversificação da produção?
- 19-Já havia um mercado consumidor para os produtos da comunidade participante? O projeto propiciou mudanças quanto ao mercado consumidor? Havia problemas de sazonalidade na produção e venda? O projeto propiciou mudanças quanto à isso?
- 20- Houve investimentos na produção (em termos de equipamentos, estrutura física, transportes) por parte dos participantes que tenham relação com a participação nas ações de extensão? Alguns desses fatores foram alterados ou tiveram auxílio direto (financeiro, planejamento, execução) pelos projetos de extensão para modificações?
- 21- Se existe manipulação de alimentos para comercialização por parte da comunidade, elas estão de acordo com as normas da vigilância sanitária? Houve ajuda do projeto nessa adequação?
- 22-Houve ajuda por parte do projeto na captação de recursos financeiros para as atividades produtivas dos participantes?
- 23-As ações de extensão promoveram atividades de capacitação para o trabalho?

DIMENSÃO ECOLÓGICA

23 - O projeto de extensão abordou questões relativas à conservação da natureza? (discurso existente, legislação, unidades de conservação e áreas de proteção permanente)? De que forma?

24-As ações de extensão abordaram com a comunidade questões relativas ao uso de recursos naturais (como produtos florestais madeiráveis e não madeiráveis, água e outros recursos além de matérias primas e combustíveis)? Houve alguma modificação na forma de uso desses recursos após as atividades desenvolvidas com a universidade?

25 -As atividades de extensão universitária abordaram questões relativas à utilização ou tratamento de resíduos? Como esgotos ou rejeitos da produção? De que forma isso foi feito?

26 As atividades de extensão trabalharam questões relativas ao uso de agroquímicos?

27 - A atividade extensionista gerou publicação científica (Livro, capítulo de livro, artigo, resumo expandido, resumo) ou de divulgação científica (folhetos, livros, espetáculos, vídeos, exposições, etc.)? Se sim, quais?

29 - A partir do projeto de extensão, foram desenvolvidas novas ações de extensão, linhas de pesquisa, etc?

30 - A partir do projeto de extensão, foram desenvolvidas novas formas de trabalho na graduação?

31- Existe integração entre ensino, pesquisa e extensão na sua atividade? De que forma isso ocorre? Existe facilidades institucionais para que isso ocorra?

32 - As ações extensionista propiciam a participação do público alvo nas fases de concepção, desenvolvimento e avaliação? Quais são as formas em que ocorrem

essa participação? Ocorre integração entre saberes acadêmicos e dos participantes?

QUESTIONÁRIO PÚBLICO ALVO DAS AÇÕES DE EXTENSÃO

Data:_____ Nome do Arquivo de áudio:_____

Nome do entrevistado:_____

Localidade:_____

Idade: _____ Escolaridade:_____

Tamanho da família:_____

Projeto do qual participou:_____

Coordenador responsável:_____

1 - Há quanto tempo você participa/participou desse projeto em conjunto com a Universidade?

DIMENSAO ECONÔMICA

2 - Qual sua principal atividade produtiva? Existem outras? Quais outras fontes de renda? Que motivo mais influenciou a escolha por estas atividades?

Principal:.....

Outras:.....

Outras fontes:

3 - Há quanto tempo existe a unidade de produção? Ou há quanto tempo exercem essa atividade?

4 - existe comercialização da produção? Quanto é destinado à comercialização e ao consumo da família?

5 - Qual o principal destino da produção (que não a subsistência) ? (mercado, onde é vendido?) Quem são os consumidores? A que distancia estão da propriedade? Quais os meios de transporte utilizados para escoamento da produção e condições das vias de acesso?

6 - Existe comercialização o ano todo? Ela é constante ao longo do ano? Qual a principal causa da variação anual? No caso de haver sazonalidade Essas atividades da universidade ajudaram na diminuição da sazonalidade da produção?

7 - A participação nas atividades da universidade propiciou alguma mudança quanto ao tipo e quantidade de produtos produzidos? () sim () não

8 - A participação nas atividades da universidade ajudou a mudar/aumentar o mercado consumidor? () sim () não.

Houve aumento de vendas? () sim () não

Ajudaram a aumentar os lucros/a renda? () sim () não

9 - As atividades da universidade promoveram modificações nas técnicas produtivas? (plantio/criação/extração, beneficiamento, transporte).

10- O lucro gerado com a venda dos produtos é suficiente para garantir a subsistência da família? ()sim ()não.

Vocês conseguiram comprar outras coisas com os lucros obtidos como roupas, utensílios, eletrodomésticos, cursos, atividades de lazer, etc.

11 - Foi feito investimento em equipamentos utilizados na produção nos últimos 4 anos? Quais? Houve investimentos em estruturas físicas (galpões, celeiros, granjas, etc..) e meios de transporte para comercialização?

12 - A participação nas atividades de extensão tem alguma relação com os investimentos realizados?

13 Como estão as condições da estrutura física utilizada na produção? Existe adequação às normas da vigilância sanitária se existe manipulação de alimentos? Algum desses fatores foram alterados ou tiveram auxílio dos projetos de extensão para modificações? Quais?

14- Quantos são os membros da família que trabalham na produção?

15 -Existem externos contratados? Quantos? De maneira temporária ou permanente?

16 - As ações de extensão universitária promoveram atividades de capacitação para o trabalho?

17 - Existem atividades econômicas realizadas pela família que não foram abordados pelas ações da universidade? Poderiam ser abordadas? De que forma você desejaria que essa abordagem ocorresse?

Dimensão social

18 - Você participa de alguma associação, conselho, cooperativa, igreja ou alguma outra entidade de representação ou de organização social? Se sim, como é sua participação?

19 - As atividades de extensão deram apoio, trabalharam capacitação para a participação nessas entidades coletivas

20 - Existe acesso à saúde pública? Quais os recursos disponíveis e a que distância estão?

21 - Outros tipos de recursos alternativos são utilizados em caso de problemas de saúde? Como remédios naturais ou outras formas de tratamento?

22 -As atividades de extensão trabalharam questões relativas à saúde? De que maneira?

23 -As crianças/jovens da família frequentam a escola? Existem escolas próximas? Quais as séries atendidas? Existem dificuldades para ir à escola/se manter na escola?

24 -As atividades de extensão trabalharam questões relacionadas à educação e escola?

Dimensão ecológica

25 -Qual o tamanho da sua terra/propriedade?

26 -Ela é própria? Alugada? Arrendada?

27 - As atividades de extensão da universidade trabalharam questões sobre a propriedade da terra? Como direitos de uso e restrições (proibições pela lei, etc.)

28 -Qual a disponibilidade de áreas para plantio? Como considera a qualidade da sua terra para plantio?

29 - Na sua propriedade você possui acesso à água? Como é a disponibilidade, forma de captação e qualidade? Em que você usa?

30 -Existe tratamento de esgoto? Como esse é destinado? As atividades de extensão trabalharam questões relativas ao esgoto?

31 - Utiliza algum tipo de combustível na produção? Quais. E materiais para construção? Como é o acesso a esses recursos?

32 -Quais são as principais matérias primas utilizadas na propriedade? Necessita de alguma através de extração direta da natureza? Qual a disponibilidade e facilidade de acesso à elas ou dificuldades?

33 -As ações de extensão da universidade trabalharam questões relativas ao uso desses recursos, (água, madeira, outros produtos florestais, solo, etc.) de que forma?

34 -Utiliza algum recurso natural como fonte de energia como lenha ou força hidráulica? Se sim, quanto as atividades na sua propriedade dependem desse recurso?

35 -As atividades da universidade abordaram o uso dessas fontes de energia? Houve alguma mudança na forma de uso após participação em atividades da universidade?

36 - Utiliza algum recurso natural como fonte ou complemento de renda ou mesmo para uso próprio como subsistência? Se utiliza, quando suas atividades dependem desse recurso?

37 - As atividades da universidade abordaram questões relativas à forma de utilização desses recursos? De que forma? Houve modificação nos usos através das atividades com a universidade?

38 - Utiliza algum agroquímico na produção como pesticidas, herbicidas ou mesmo fertilizantes? Se sim, quais são os cuidados tomados e como é feito o descarte dos resíduos?

39 - Existem rejeitos na produção, são aproveitados de alguma forma? De que forma são descartados?

40 -A sua propriedade está no interior ou próxima à alguma área protegida/unidade de conservação? Essa proximidade é boa ou ruim para as atividades produtivas. Interfere de algum modo na produção?

41 -Existe reserva legal ou área de preservação dentro da propriedade? Qual a porcentagem da área total protegida?

42 -O projeto de extensão abordou questões relativas à conservação (legislação, unidades de conservação ou áreas de proteção permanente)? Como a finalidade destas leis/áreas/ucs formas permitidas de uso, etc?

Considerações finais.....

43 -Grau de satisfação em participar com o projeto

() Insatisfeito, () pouco satisfeito, ()satisfeito, () muito satisfeito

44 -Você poderia me dizer se mudou algo (ou algo mais que mudou) na sua vida após a participação nos projetos de extensão da universidade?

45 –quais os pontos positivos e negativos Você identifica problemas nas ações desenvolvidas pela universidade?

46 -Na sua opinião, como deveriam ser as ações realizadas pela universidade, que características deveriam ter? O que elas deveriam tratar? Gostaria que elas abordassem algum tema em especial?

47 - Participaria novamente de ações desenvolvidas pela universidade? por que?

Eu, _____ portador do RG: _____
_____ estou sendo convidado a participar de uma pesquisa que irá embasar uma tese de doutorado denominada ***A Extensão Universitária de um campus da UFPR e suas relações com o desenvolvimento do litoral do Paraná***, cujo objetivo é analisar o as ações de extensão, coordenados por servidores lotados no Setor Litoral da Universidade Federal do Paraná, desenvolvidas no litoral do Paraná e compreender as características dessas ações e suas relações com o desenvolvimento da região.

A minha participação no referido estudo será no sentido de fornecer informações sobre o projeto de extensão que coordenei através de entrevista que será realizada pelo pesquisador RANGEL ANGELOTTI. Entrevista essa que será gravada em áudio para posterior transcrição e análise do pesquisador.

Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar, será mantido em sigilo.

Também fui informado de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e de, por desejar sair da pesquisa, não sofrerei qualquer prejuízo. Os pesquisador responsável pelo referido projeto é Rangel Angelotti, professor adjunto da UFPR e doutorando do Programa de Pós-Graduação em Meio Ambiente e Desenvolvimento da UFPR, e com ele poderei manter contato pelos telefone (41) 99962-6746 e pelo email: rangelpontal@ufpr.br, para quaisquer dúvidas que tenha em relação à participação na pesquisa.

É assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como me é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação.

Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

Matinhos, ____ de _____ de 2017.

Assinatura _____

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PARTICIPANTE)

Eu, _____ portador do RG: _____
_____ estou sendo convidado a participar de uma pesquisa que irá embasar uma tese de doutorado denominada ***A Extensão Universitária de um campus da UFPR e suas relações com o desenvolvimento do litoral do Paraná***, cujo objetivo é analisar o as ações de extensão, coordenados por servidores lotados no Setor Litoral da Universidade Federal do Paraná, desenvolvidas no litoral do Paraná e compreender as características dessas ações e suas relações com o desenvolvimento da região.

A minha participação no referido estudo será no sentido de fornecer informações sobre o projeto de extensão que participei através de entrevista que será realizada pelo pesquisador RANGEL ANGELOTTI. Entrevista essa que será gravada em áudio para posterior transcrição e análise do pesquisador.

Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar, será mantido em sigilo.

Também fui informado de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e de, por desejar sair da pesquisa, não sofrerei qualquer prejuízo. Os pesquisador responsável pelo referido projeto é Rangel Angelotti, professor adjunto da UFPR e doutorando do Programa de Pós-Graduação em Meio Ambiente e Desenvolvimento da UFPR, e com ele poderei manter contato pelos telefone (41) 99962-6746 e pelo email: rangelpontal@ufpr.br, para quaisquer dúvidas que tenha em relação à participação na pesquisa.

É assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como me é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação.

Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

Matinhos, ____ de _____ de 2017.

Assinatura _____